

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Институт педагогики и психологии детства

Кафедра теории и методики обучения естествознанию, математике и
информатике в период детства

**ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ
НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Выпускная квалификационная работа
(Магистерская диссертация)

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав.кафедрой Л.В. Воронина

дата подпись

Руководитель ОПОП:
С.А. Новоселов

подпись

Исполнитель:
Золотухина Ольга Сергеевна
обучающийся МИД-1501 группы

подпись

Научный руководитель:
Новоселов С.А.,
док.пед.наук., профессор

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	11
1.1. Творческий потенциал как психолого-педагогическая проблема.....	11
1.2. Психолого-педагогические условия развития творческого потенциала ребенка старшего дошкольного возраста	22
1.3. Детско-родительские отношения как фактор развития творческого потенциала в детстве.....	35
Вывод по первой главе.....	47
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО- РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	49
2.1. Диагностика уровня творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста, типов детско-родительских отношений	49
2.2. Практика применения АС-технологии развития творчества детей старшего дошкольного возраста.....	67
2.3. Изучение динамики влияния детско-родительских отношений на развитие творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста	78
Вывод по второй главе.....	86
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	87
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	91
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	102
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	110
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	115
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	118

ВВЕДЕНИЕ

В новом законе «Об образовании в РФ» дошкольное образование выделено в самостоятельный уровень в системе общего образования. Дошкольное образование становится важнейшим направлением эмпирических поисков, научно-теоретических исследований и образовательных реформ. Впервые законом устанавливается полноценный федеральный государственный образовательный стандарт как совокупность обязательных требований к организации дошкольного образования, включающих требования к структуре основных образовательных программ дошкольного образования, условиям их реализации и результатам освоения [97].

Требования к современному образованию и социальных заказ ставят перед дошкольной образовательной организацией цели и задачи, соответствующие настоящему времени. На данный момент современный педагог должен способствовать раскрытию потенциала ребенка, данный ему от рождения, воспитать характер подрастающего человека, что подтверждается во ФГОС дошкольного образования, где одной из главных задач является: создание благоприятных условий развития детей в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром [96].

В концепции духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России прописано: «Общеобразовательные учреждения должны <...> раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире» [35, с. 10]. «В сфере личностного развития воспитание обучающихся должно обеспечить: готовность и способность к реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, социальной и профессиональной

мобильности на основе моральных норм, непрерывного образования и универсальной духовно-нравственной установки «становиться лучше» [35, с. 11]. Следовательно, современное образование должно содействовать развитию творческого потенциала ребенка.

Природу творческого потенциала на протяжении XX века исследовали много психологов и педагогов: Л.С. Выготский, В.А. Левин, А.Н. Лук, А.В. Никифорова, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон и др. Русский педагог, П.К. Энгельмейер стал основоположником философии творческого потенциала, который являлся, по его мнению, главным атрибутом личности, сопровождая человека от рождения до «последнего вздоха» [103, с. 97].

В психолого-педагогической литературе данная проблема творческого потенциала широко освещена. Так, начиная с 60-х годов, изучением отдельных аспектов развития творческого потенциала (природа, компоненты, критерии и показатели, методы и приемы развития) занимались И.О. Мартынюк, М.С. Каган, Е.В. Колесникова, С.Р. Евинзон, П.Ф. Коровчук, а также Л.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Ю.Н. Кулюткин, Л.Б. Ермолаева-Томина, Я.А. Пономарев, Г.С. Сухобская, В.А. Моляко и др [5].

В 80-е – 90-е гг. проблему творческого потенциала изучали Т.Г. Браже, Л.А. Даринская, И.В. Волков, Е.А. Глуховская, О.Л. Калинина, В.В. Коробкова, Н.Е. Мажар, А.И. Санникова, и др. Большой вклад в разработку психологических принципов творческого развития детей дошкольного и младшего школьного возраста внесли Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец и др. [94].

В то же время, большинство вопросов по природе творческого потенциала личности все же остаются дискуссионными, что свидетельствует о сложности и многозначности исследуемой проблемы [80, с. 15]. Так, следует отметить, что при всем многообразии появившихся в последние годы психолого-педагогических исследований, недостаточное внимание, на наш взгляд, уделяется условиям, влияющим на развития творческого потенциала ребенка. Одним из таких условий является средовой фактор. По мнению

ряда педагогов (О.А. Апраксина, Н.Ф. Вишнякова, Н.А. Ветлугина, В.Н. Шацкая и др.), процесс развития творческих способностей не стихийный, а управляемый, регулируемый процесс, в котором взрослые (педагоги и родители) играют главную роль [30]. Новый стандарт дошкольного образования ориентирует педагога на вовлечение родителей в воспитательный и образовательный процесс [96]. Ставится новая цель в образовании: решение совместно с родителями (или законными представителями) как участниками педагогического процесса вопросов о воспитании, становлении и развитии высоко – нравственного гражданина России. Следовательно, особую значимость приобретают исследования влияния родительского отношения к ребенку, включающие такие компоненты, как стиль взаимодействия, способы контроля ребенка, выражающиеся в типе семейного воспитания на базисные качества личности ребенка (мышление, память, внимание, воображение и речь), его творческий потенциал (комплекс интеллектуальных способностей, творческие и личностные проявления (эмоциональные, волевые, поведенческие)).

Между тем, исследования семейных взаимоотношений с точки зрения их влияния на творческий потенциал ребенка позволяют выделить следующие противоречия:

- между важностью влияния семейной среды на развитие творческих способностей ребенка и недооценкой этого влияния в практике семейной педагогики;

- между необходимостью реализации родительского потенциала. Его педагогической компетентности в развитии творчества ребенка и отсутствием эффективной методики вовлечения родителей в этот процесс;

Выявленные противоречия позволили уточнить проблему исследования: на какой тип детско-родительских отношений необходимо ориентировать взрослых участников педагогического процесса, чтобы обеспечить эффективное развитие творческого потенциала ребенка старшего дошкольного возраста?

Цель исследования: определить и экспериментально проверить влияние детско-родительских отношений на развитие творческого потенциала ребенка старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс развития творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: развитие творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста во взаимоотношениях с родителями.

Гипотеза: эффективность развития творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста можно достигнуть за счет совместной проектной деятельности ребенка и родителей по созданию комплексного творческого продукта и таких типов семейного воспитания как «принятие» и «кооперация».

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие задачи:

- систематизировать отечественные и зарубежные научные взгляды на проблему творческого потенциала и психолого-педагогических условий его развития у ребенка старшего дошкольного возраста;
- выявить особенности влияния типов семейного воспитания на развитие творческого потенциала старшего дошкольника;
- опытно-экспериментальным путем апробировать методику «Технология творчества для детей» С.А. Новоселова, направленную на развитие творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста и постепенное изменение типа семейного воспитания на наиболее благоприятный;
- разработать методические рекомендации для воспитателей групп старшего дошкольного возраста по организации совместной творческой деятельности детей, педагогов и родителей.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы, мы использовали следующие методы исследования:

- методы теоретического анализа философской, психологической и

педагогической литературы; обобщение и анализ педагогического опыта;

- методы диагностики (тестирование родителей; целенаправленное психолого-педагогическое наблюдение; методики изучения творческого потенциала у детей старшего дошкольного возраста);

- экспериментальные методы (констатирующий и формирующий эксперименты; сотворческое проектирование; анализ комплексных творческих продуктов, имеющих признаки изобретения, разработанных в сотворческой деятельности детей и родителей);

Теоретической и методологической основой исследования являются:

- психолого-педагогический анализ природы творческого потенциала ребенка (Л.С. Выготский, Г.С. Батищев, Н.А. Бердяев, Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, М. Мамардашвили, Дж. Гилфорд, Б.М.Теплов, Е.П.Торренс);

- положения педагогики о путях творческого развития ребенка в условиях совместной деятельности (Л.А. Венгер, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.);

- исследования в области роли детско-родительских отношений в становлении личности ребенка (В.Н. Дружинин, Н.И. Буянов, А.Я. Варга, В.В. Столин, А.И. Захаров, О.А. Карабанова, И.М. Марковская, А.С. Спиваковская, Т.В. Якимова и др.).

Научная новизна и теоретическая значимость исследования:

- исследована сущность понятия «творческий потенциал»;
- впервые проведены анализ и обобщение педагогического и психолого-педагогического опыта с целью исследования семейного влияния на развитие творческого потенциала старшего дошкольника;

- впервые развитие творческого потенциала ребенка старшего дошкольного возраста рассматривается в процессе совместной проектной деятельности ребенка и родителей по созданию комплексного творческого продукта, имеющего признаки изобретения;

- апробирована методика «Технология творчества для детей или АС-

технология» С.А. Новоселова, способствующая развитию творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста и постепенному изменению типа семейного воспитания на наиболее благоприятный.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в практику работы дошкольных образовательных организаций могут быть внедрены:

- методика «Технология творчества для детей или АС-технология» С.А. Новоселова, адаптированная для детей дошкольного возраста;
- разработанные на основе исследования методические рекомендации для воспитателей групп старшего дошкольного возраста по организации совместной творческой деятельности детей, педагогов и родителей;
- психолого-педагогическое наблюдение воспитателем группы и детским психологом за детско-родительскими отношениями во время приема и ухода детей, а также по результатам совместной деятельности педагога, психолога, детей и родителей, в основе которого лежит диагностическая методика А.Я. Варга и В.В. Столина.

Экспериментальная база исследования: МАДОУ-ЦРР ДЕТСКИЙ САД № 199 «СОЗИДАНИЕ», г.Екатеринбург. В исследовании принимали участие 34 ребенка в возрасте 5-7 лет (Старшая группа (16 детей в возрасте 5-6 лет) и Подготовительная к школе группа (18 детей в возрасте 6-7 лет)). Научно-исследовательская работа состояла из трех этапов.

Первый этап (2015 – 2016 гг.) – поисково-аналитический. На этом этапе было изучено современное состояние проблемы; проделан анализ философской, психологической и педагогической литературы, нормативной документации; сформирован научный (цель, задачи, гипотеза, структура работы) и понятийный аппарат; реализован подбор методик для диагностики уровня творческого потенциала и типа семейного воспитания.

Второй этап (2016 – 2017 гг.) – опытно-экспериментальный. На данном этапе были проведены диагностические исследования по выбранным методикам, проведена работа по развитию творческого потенциала и

возможному изменению детско-родительских отношений с помощью методики «Технология творчества для детей или АС-технология» С.А. Новоселова и реализации детским психологом в рамках пилотного проекта дошкольной образовательной организации комплексных мероприятий по детско-родительским отношениям.

Третий этап (2017 г.) – систематизирующий. Систематизация и обработка результатов исследования, их апробация, литературное оформление магистерской диссертации.

На защиту выносятся следующие положения научно-исследовательской работы:

1. Анализ философской, психологической и педагогической литературы по проблеме развития творческого потенциала ребенка старшего дошкольного возраста позволил определить, что творческий потенциал ребенка характеризует его личность в целом и является системой когнитивных и некогнитивных компонентов, представленных интеллектуальными (оригинальность, гибкость, адаптивность, беглость и оперативность мышления; легкость ассоциаций; уровень творческого воображения), и личностными (мотивационными, эмоциональными, волевыми, рефлексивными и ценностно-смысловыми) характеристиками в их взаимодействии;

2. Для успешного развития творческого потенциала ребенка старшего дошкольного возраста необходимо развивать и стимулировать творческие способности, творческую активность и мотивацию, что является структурными компонентами творческого потенциала;

3. Развитию творческого потенциала ребенка старшего дошкольного возраста способствуют психолого-педагогические условия, включающие в себя развивающую предметно-пространственную среду, актуализирующую творческие способности, гармоничные взаимоотношения родителей с ребенком, педагогическую грамотность родителей в сфере развития творческого потенциала ребенка, способность родителей к взаимодействию с

ребенком в процессе сотворческой деятельности;

4. Результаты опытно-поисковой работы доказывают, что развитию творческого потенциала ребенка старшего дошкольного возраста в процессе совместной проектной деятельности детей и родителей по созданию комплексного творческого продукта, имеющего признаки изобретения и при этом включающего в себя элементы литературного, художественного и технического творчества, а также в процессе комплексной работы, направленной на вовлеченность родителей в воспитательно-образовательный процесс, способствуют такие типы детско-родительских отношений как принятие и кооперация.

Структура магистерской диссертации: введение, две главы, заключение, список использованной литературы, приложения. Работа содержит рисунки, таблицы. Список используемой литературы включает 104 источников. В приложении приводятся тексты используемых методов и методик.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Творческий потенциал как психолого-педагогическая проблема

Исследуя философские аспекты проблемы творческого потенциала, более известно определение творчества. «Психический акт, выражающийся в воплощении, воспроизведении или комбинации данных нашего сознания в (относительно) новой форме, в области отвлеченной мысли, художественной и практической деятельности» – говорится в статье Ф. Батюшкова «Творчество», процитированной в Энциклопедическом словаре Брокгауза и Эфрона. С философской точки зрения, как отмечает А.Г. Спиркин, творчество можно определить, как мышление и практическую деятельность, результатом которых является создание оригинальных, неповторимых ценностей, установление новых фактов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и преобразования материального мира или духовной культуры [68, с. 19]. В.А. Цапок отмечает, что творчество ведет к развитию личности, к ее самореализации в процессе создания материальных и духовных ценностей [9, с. 132].

Также во многих отечественной и зарубежной литературе можно заметить мысль, что творчество обусловлено окружающей средой, материальной культурой и социальной обстановкой. Эта мысль позволяет определить творчество, как «деятельность человека, созидующую новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью» [16, 264]. Однако данное определение не учитывает главные признаки творчества, такие как спонтанность, неконтролируемость волей и разумом, бессознательная активность духа. Высказывания А.Де Виньи («Я

свою книгу не делаю, а она сама делается. Она зреет и растет в моей голове как великий плод»), В. Гюго («Бог диктовал, а я писал»), Блаженного Августина («Я не сам думаю, но мои мысли думают за меня») могут выступать в качестве примеров перечисленных признаков творчества [78]. В исследованиях многих педагогов и психологов говорится о связи в процессе творчества бессознательного и сознательного, интуитивного и рассудочного, что также опровергает выдвинутое определение.

При сопоставлении понятия творчества и понятия деятельности, наиболее близким для нас оказалось мнение Г.С. Батищева, который рассматривал творчество как отношение субъекта к миру и к самому себе. Если деятельность происходит сознательно и целенаправленно, то творчество не подразумевает согласование цели и результата. Однако творчество может возникнуть в процессе деятельности, по итогу которой вероятен творческий результат [13, с. 52]. М.М. Бахтин, представитель гуманитарного направления, считает, что творчество не сводится к технике делания, а является духовно-нравственным зарядом к действию [91, с. 112]. В.Л. Калашников рассматривает его как проблему существования конкретного индивидуума, в контексте личностного опыта, развития, жизни: «Объектом творчества становится сам человек... в единстве с предметными условиями, формами общения и самореализации, которые ему необходимо воспроизводить или изменять, сохранять или обновлять... открытие бытия достигается человеком через акты само изменения, через процесс личностного саморазвития» [8, с. 167]. Подтверждающее наличие перечисленных признаков и противоречий дают нам право иметь нейтральное отношение к выдвинутому определению.

При видимой очевидности понятия творчества в психолого-педагогической литературе существуют разногласия в его разъяснении. Под творчеством принято понимать или объективную новизну с присущей ей общественной значимости, или деятельность во всем ее многообразии.

В контексте исследования понятия творчества важной для нас является

мысль Л.С. Выготского, который считает творчество постоянным спутником детского развития, результатом которой является инициативность и самостоятельность мышления, способность к самовыражению в творческом акте. Автор замечает, что «наивысшее выражение творчества до сих пор доступно только немногим избранным гениям человечества, но в обыденной жизни, что окружает нас, творчество является необходимым условием существования, и все, что выходит за пределы рутины и в нем содержится нечто новое, обязано своим происхождением творческому процессу человека» [28, с. 39]. Тем самым, детское творчество проявляется в потенциальной (творческий потенциал) или в актуальной (творческая активность) форме.

Творческая активность может быть как внутренней, так и внешней. По мнению В.Н. Дружинина, в творчестве главное не внешняя активность, а внутренняя, результатом которой является создание образа мира [38]. Подтверждает данную мысль Н.А. Бердяев, который говорил о творческой активности как о «внутреннем познании, еще неведомому миру и невыраженному для мира, сокровенному». Философия Н.А. Бердяева «познает бытие из человека и через человека» и раскрывает смысл самопознания как составляющей процесса творчества [19, с. 23]. Согласившись с тем, что в творчестве внутренняя активность важнее внешней, стоит отметить о внутренней свободе из которой, по убеждению Бердяева и происходит творчество. Однако большинство людей не любит и не ищет свободу из-за того, что им приходится делать выбор, который может породить страдание. Отсутствие желание к такой внутренней свободе может привести к потере творчества.

Исследования показывают, что категория «потенциал» относится к числу общенаучных понятий и характеризуется как психические возможности, задатки, способности, качества, склонности, скрытые структурированные ресурсы, резервы, творческие импульсы, внутренняя энергия, продуктивные силы, потребности познания самого себя (Н.А.

Бердяев, Н.О. Лосский, М.К. Мамардашвили и др.) [58]. Кроме того, данное понятие связывается с процессами самоактуализации, реализации, развертывания, воспроизведения, раскрытия, стремления «выйти за рамки», самосозидания, самовыражения, самоутверждения, самореализации и развития (К. Роджерс, А. Маслоу, А.М. Матюшкин, Э. Фромм и др.) [104, с. 26].

Соединяя понятия «творчество» и «потенциал», можно предположить, что творческий потенциал, с одной стороны, отражает комплекс интеллектуальных способностей, творческие и личностные проявления (эмоциональные, волевые, поведенческие), с другой, представляет собой интегральную целостность биологических и социальных возможностей человека, удовлетворяющих его потребность в творческой самореализации и саморазвитии.

Однако существует устоявшееся мнение о том, что творческий потенциал – это «одаренность», т.е. «дар», данный человеку природой («божий дар»), что предопределяет только его генотипический характер. Данная позиция в педагогике получила название картезианской (биологизаторской), она подразумевала предопределение психического развития божественным предначертанием (наследственностью). Начиная с английского педагога Джона Локка, существует и абсолютно противоположная позиция (социологизаторская) – бихевиоризм, когда ребенок уподоблялся «чистой доске» и его развитие зависит только от условий среды и обучения [74].

Возможно поэтому, в психолого-педагогических исследованиях термины «творческий потенциал», «творческие способности», «одаренность», «креативность» часто являются синонимами. Тогда как при тщательном рассмотрении становится заметно, что данные понятия представляют собой набор отдельных компонентов творчества. Рассмотрим более подробно каждое из понятий.

Понятие «творческие способности» являются базовой основой

творческого потенциала личности и одним из наиболее общих психологических понятий. Творческие способности относятся к индивидуальным особенностям личности, что характеризует личность со стороны скорости усвоения ею опыта, знаний человечества. Считается, что развитие способностей обуславливает единство трех факторов: природных задатков, среды и воспитания в сочетании с активностью самого человека. Удивительное свойство способностей – развиваться, и компенсировать пониженный уровень одних способностей за счет других (компенсаторные возможности), универсальный характер общих способностей дает основание на создание комплексных механизмов развития потенциала ребенка [7].

Каждый человек характеризуется своим уникальным набором качеств, которые определяют уровень его творческих достижений и возможностей. Особое значение в процессе творчества приобретают как социальные, так и личностные факторы, в частности такие, как характер, сила воли, находчивость, страсть, упорство, настойчивость, умение обеспечить регулярность и ритмичность умственного труда. То есть, способность человека к творчеству не характеризуется какой-то одной конкретной способностью, это интегративное качество личности, отражает ее особую внутреннюю структуру: направленность, определенные психические процессы, характерологические качества и умения, где врожденное и приобретенное выступает в диалектическом единстве и неразрывной связи [25].

Известный отечественный исследователь проблемы творчества А.Н. Лук, опираясь на биографии выдающихся ученых, изобретателей, художников и музыкантов выделяет следующие творческие способности:

1. Зоркость в поисках – способность видеть проблему там, где ее не видят другие;
2. Способность к свертыванию мыслительных операций – способность сворачивать мыслительные операции, заменяя несколько понятий одним и использовать более емкие в информационном отношении символы;

3. Способность к переносу – способность применить навыки, приобретенные при решении одной задачи к решению другой;
4. Цельность восприятия – способность воспринимать действительность целиком, не измельчая ее на части;
5. Сближение понятий – способность легко ассоциировать отдаленные понятия;
6. Способность памяти выдавать нужную информацию в нужную минуту;
7. Гибкость мышления – способность к преодолению фиксированности является одним из проявлений гибкости мышления;
8. Способность к оценочным действиям – способность выбирать одну из альтернатив решения проблемы до ее проверки;
9. Способность включать воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний;
10. Способность видеть вещи такими, какие они есть, выделить наблюдаемое из того, что привносится интерпретацией;
11. Легкость генерирования идей;
12. Творческое воображение;
13. Способность доработки деталей, к совершенствованию первоначального замысла [17, с. 154].

Изучая вопрос одаренности, мы заметили разногласия авторов в определении данного понятия. Так, многие исследователи считают главным показателем одаренности высокий интеллект [9]. По мнению Б.М. Теплова, «одаренность – это качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении определенной деятельности» [90, с. 325]. Доктор психологических наук, профессор Р.С. Немов большинство трудов посвятил природе творчества и рассматривая вопрос одаренности выдвинул следующее определение: «Одаренность – наличие у человека хорошо выраженных задатков к развитию способностей, позволяющих ему успешно

осваивать и справляться с видами деятельности, связанными с соответствующими способностями» [11, с. 161].

А.М. Матюшин в своих трудах опубликовал комплексную концепцию творческой одаренности, включающую интеграцию интеллектуальных, творческих и мотивационных факторов. В ней, в качестве необходимого условия творческого развития и становления творческой личности, А.М. Матюшин выделил следующие структурные компоненты:

- доминирующая роль познавательной мотивации;
- исследовательская, творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем;
- возможности достижения оригинальных решений;
- возможности прогнозирования и предвосхищения;
- способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки» [59].

На наш взгляд, определение Б.М. Теплова наиболее точно раскрывает вопрос одаренности. Также, мы предполагаем, что одаренность есть степень выраженности творческого потенциала личности при уровне общих способностей выше среднего, которая изначально есть у каждого здорового ребенка, но более высокого уровня можно достичь только благодаря взрослым наставникам, которыми выступает педагог и родители, условиям среды и качеством обучения.

Анализируя существующие взгляды зарубежных исследователей на определение креативности, Р. Холлменн пишет: «Креативность представляет собой сплав восприятий, осуществленных новым способом (Маккелар), способность находить новые связи (Кюби), возникновение новых отношений (Роджерс), появление новых сочинений (Меррей), трансформацию опыта в новую организацию (Тейлор), воображение новых констелляций значений (Гизелин)» [43, с. 78]. В целом креативность понимается как порождающая способность, характерная черта творческой личности [4].

Однако, проанализировав исследования отечественных и зарубежных

ученых, мы пришли к выводу, что существуют разногласия в вопросах самостоятельности процесса креативности, его результативности, определения критериев креативности. Некоторые рассматривают креативность через призму характеристик мышления: «продуктивное», «дивергентное», «латеральное» и др. (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, Э. де Боно, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров) [1]. Ф. Баррон считает главными воображение и символизацию, С. Медник – способность выходить за рамки стереотипных ассоциаций, А. Адлер – компенсацию комплекса недостаточности, Р. Ассаджиоли центральным называет процесс восхождения личности к «идеальному Я» [30]. Д.Б. Богоявленская видит главные признаки креативности в саморазвивающейся деятельности [17], Я.А. Пономарев – в чувствительности к побочным продуктам мыслительной деятельности [67]. Также к признакам креативности относят наличие интеллекта и инициативы, своеобразная открытость опыту, умение видеть и решать проблемы.

Предложенные Дж. Гилфордом параметры креативности были направлены на способности к обнаружению и постановке проблем, к генерированию большого числа идей, к продуцированию разнообразных идей, к нестандартному ответу на раздражители, к усовершенствованию путем добавления деталей, к анализу и синтезу [93].

Е.П. Торренс придерживался данных параметров и учел их в своих работах. Благодаря усиленной научно-исследовательской работе в данном направлении Е.П. Торренс выдвинул ряд определений понятию креативности. Так, по его мнению, креативность - это «способность к обостренному восприятию проблем, дефициту знаний, их дисгармонии, несообразности и т.д.; фиксация этих проблем; поиск их решений, выдвижение гипотез; и, наконец, формулирование и сообщение результата решения». Это «естественная способность, которая порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности или незавершенности» [30, с. 84]. Такой подход дает

возможность выявлять как способности к процессу творчества, так и условия, облегчающие и стимулирующие этот процесс, а также оценивать его результаты.

Исследование, проведенное С.А. Сысоевой, доказывает, что креативность, связана с интеллектом, условиями развития, она формируется, развивается и проявляется в творческой деятельности и обеспечивает развивающее взаимодействие личности с окружающей действительностью [89]. Учитывая это, можно определить творческую личность как креативную личность, которая вследствие влияния внешних факторов приобрела необходимые в актуализации творческого потенциала человека дополнительные мотивы, личные образования, способности, содействующие достижению творческих результатов в одном или нескольких видах творческой деятельности.

Тем, самым подтверждается мысль отечественных психологов о том, что креативность определяется как «уровень творческого потенциала, способности к творчеству, составляющей относительно устойчивую характеристику личности» [104, с. 27]. Это позволяет опровергнуть синонимичность понятий «креативность» и «творческий потенциал» и взаимозаменяемость друг друга понятиями.

При анализе философской, психологической и педагогической литературы по проблеме творческого потенциала, мы пришли к выводу, что в науке нет устоявшегося однозначного толкования такого сложного образования как творческий потенциал личности. Однако благодаря разным взглядам ученых на данную проблему мы можем предположить наиболее полное в своем содержании понятие творческого потенциала.

Так, М.С. Каган, А.В. Кирьякова и др., которые являются сторонниками аксиологического подхода, определяют творческий потенциал как репертуар полученных и самостоятельно выработанных умений и навыков, как способности к действию и мера их реализации в определенной сфере деятельности и общения.

Сторонники онтологического взгляда определяют творческий потенциал как характерное свойство индивида, обуславливающий меру его возможностей в творческом самоосуществлении и самореализации (М.В. Копосова, В.Н. Николко и др.).

Ряд исследователей, являющихся авторами развивающего подхода, позиционируют творческий потенциал как совокупность реальных возможностей, умений и навыков, определенный уровень их развития (О.С. Анисимов, В.В. Давыдов и др.)

Творческий потенциал как качество, характеризующего меру возможностей личности осуществлять деятельность творческого характера рассматривали И.О. Мартынюк и Г.С. Альтшуллер, которые были представителями деятельностно-организационного подхода.

С позиции ресурсного подхода, В.Н. Марков и Ю.В. Синягин подчеркивают, что потенциал, являясь ресурсным показателем, постоянно расходуется, возобновляется в ходе жизнедеятельности субъекта, реализуется во взаимоотношении с окружающим миром, а также является системным качеством [66].

В работах Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, Я.А. Пономарева и др. представлен способный подход, который позволяет отождествить творческий потенциал с творческими способностями человека и рассмотреть его как интеллектуально-творческую предпосылку к творческой деятельности.

Исследователи интегративного подхода подчеркивают интегративность как характерное свойство человека, его дар, который есть у каждого, на чем особо акцентируют внимание в своих трудах и рассматривают творческий потенциал как системное динамическое образование, которое отражает меру возможностей актуализации ее сущностных творческих сил в реальной преобразовательной практике, выражает отношение человека к творчеству [94].

Также в рамках данного подхода Т.Г. Браже определяет творческий

потенциал как «сумму системы знаний, умений и убеждений, на основе которых строится и регулируется деятельность; развитого чувства нового, открытости человека ко всему новому; высокой степени развития мышления, его гибкости, нестереотипности и оригинальности, способности быстро менять приемы действий в соответствии с новыми условиями деятельности» [8, с. 169].

По мнению Ю.Н. Кулюткина творческий потенциал личности определяет эффективность ее деятельности в изменяющемся мире, характеризуется не только сложившимися у человека ценностно-смысловыми структурами, понятийным аппаратом мышления или методами решения задач, но и некоторой общей психологической базой (мотивационная, интеллектуальная, психофизиологическая).

Как представитель компетентного подхода, Л.К. Веретенникова утверждает, что для творческой деятельности необходимы умения и способности к созиданию нового, оригинального, т.е. способности к творчеству. По мнению Веретенниковой Л.К. данные способности необходимо развивать в ребенке, следует уделить особое внимание взрослым на формирование потребности ребенка в творческой деятельности.

Следует отметить иной взгляд ученых на понятие творческого потенциала, которые трактуют его как систему личностных особенностей, позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, направленности, определяющих освоения педагогических инноваций, в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию [80].

Творческий потенциал ребенка, по мнению Л.А. Даринской, как «система личностных способностей, знаний, умений, отношений характеризуется через: самореализацию личности, творческий подход в деятельности, творческую активность, способность к самовыражению, рефлексию собственной жизнедеятельности, ориентацию на творческую деятельность в изменяющемся образовательном пространстве» [78, с. 74].

Несмотря на многообразие подходов к изучению проблемы творческого потенциала многие ученые согласны в том, что способностью к творческой деятельности обладает каждый человек, который благодаря внутренней мотивации, интересу, интеллектуальным способностям и внешним условиям может иметь высокий уровень развития творческого потенциала.

Творческий потенциал человека характеризует его личность в целом и представляет собой систему когнитивных и некогнитивных компонентов, представленных интеллектуальными (оригинальность, гибкость, адаптивность, беглость и оперативность мышления; легкость ассоциаций; уровень творческого воображения), и личностными (мотивационными, эмоциональными, волевыми, рефлексивными и ценностно-смысловыми) характеристиками в их взаимодействии. Это многофункциональная, динамично развивающаяся система, со своей структурой, компонентами (задатки, способности, мотивации, ценности, личностные черты), параметрами и критериями (личностная свобода, инициативность, самоорганизация, активность, гибкость, оригинальность, оперативность и др.).

Следовательно, можно предположить, что структура творческого потенциала ребенка состоит из следующих основных компонентов: творческие способности, мотивация (мотивы и потребности), личностная свобода и творческая активность.

Обобщая данные педагогических и психологических исследований, следует отметить, что проблема развития творческого потенциала многогранна и сложна, но крайне актуальна на сегодняшний момент.

1.2. Психолого-педагогические условия развития творческого потенциала ребенка старшего дошкольного возраста

Одной из важнейших задач дошкольной образовательной организации

является создание благоприятной образовательной среды, выбор оптимальных психолого-педагогических условий для развития творческого потенциала старших дошкольников [20].

Стоит отметить, что к старшему дошкольному возрасту относят возраст от 5 до 7 лет. Этот возраст является кризисным в развитии личности ребенка. В трудах Л.С. Выготского отмечается, что в этом возрасте наблюдается противоречие между новыми потребностями и старыми видами деятельности [29]. А.В. Запорожец отмечал, что дети старшего дошкольного возраста стараются проникнуть в суть вещей, понять связь определенных явлений, тем самым уже не ограничиваются познанием отдельных конкретных фактов [10]. Это один из важных периодов в развитии познавательной, интеллектуальной и личностной сферы ребенка. Этот период – базовый в становлении многих психических процессов, основных компонентов психики: способность к самореализации, избирательное предпочтение к той или иной деятельности [45].

В данном возрастном периоде происходит интенсивное развитие познавательных процессов [40].

В развитии восприятия, в данный возрастной период, главную роль играет переход от овладения предметными образами к общепринятым представлениям об основных видах каждого образа [6]. На протяжении всего дошкольного периода преобладающей формой внимания является непроизвольное внимание. Однако, в этом возрастном периоде зарождается новая для старшего дошкольника форма внимания – произвольное внимание. Дети старшего дошкольного возраста способны сознательно управлять своим вниманием, удерживать внимание на действиях, которые приобретают для них интеллектуально значимый интерес: игры, головоломки, загадки, задания учебного типа. Это происходит благодаря новым, ранее не знакомым старшему дошкольнику, способам которые он перенимает у взрослых [63].

Старший дошкольный возраст является сензитивным (чувствительным) для формирования воображения. Именно в этом возрасте происходит

активация воображения: сначала репродуктивного, воссоздающего (позволяющего представлять сказочные образы), а затем творческого (которое обеспечивает возможность создания нового образа) [40].

Память в старшем дошкольном возрасте носит произвольный характер в связи с тем, что главным фактором запоминания является повышенная заинтересованность и эмоциональность к предмету. Следовательно, объем фиксированного материала во многом определяется эмоциональным отношением к данному предмету или явлению. Следует также отметить, что в старшем дошкольном возрасте преобладает наглядно-образная память, однако на протяжении данного периода возникает и развивается словесно-логическая память [37].

В возрасте 5-6 лет мы наблюдаем переход от наглядно-действенного мышления к наиболее сложной формы мышления – наглядно-образному. К концу дошкольного периода преобладает высшая форма наглядно-образного мышления – наглядно-схематическое мышление. «Наглядно-схематическое мышление создает большие возможности для освоения внешней среды, будучи средством для создания ребенком обобщенной модели различных предметов и явлений» [65, с. 184].

В этом возрасте происходят изменения в мотивационной сфере ребенка: формируется система соподчиненных мотивов, придающая общую направленность поведению старшего дошкольника. Принятие наиболее значимого на данный момент мотива является основой, позволяющей ребенку идти к намеченной цели, оставляя без внимания ситуативно-возникающие желания. В этом возрасте одним из наиболее действенных в плане мобилизации волевых усилий мотивов является оценка действий взрослыми [65, с. 185].

Изменения, произошедшие в отечественной системе образования за последнее десятилетие, ее переориентация на гуманистические, личностно-ориентированные и развивающие образовательные технологии, изменили отношение к детям, проявляющим повышенные способности, повышенный

интерес в интеллектуальной, творческой деятельности [36].

Совершенствуется система дошкольного образования, которая всегда выполняет важнейший социальный заказ общества и является одним из важных факторов его развития. Задача современного педагога - раскрыть потенциал ребенка, данный ему от рождения, воспитать душу и характер подрастающего человека. Поэтому сегодня внимание многих педагогов и психологов привлекает проблема творческого потенциала, ее природы, возможностей выявления и создания особых образовательных условий для раскрытия и развития творческого потенциала детей [26].

При создании в ДОО благоприятных условий за период дошкольного детства ребенок может пройти путь от первых проявлений склонностей творчества до развития творческого потенциала [62].

Как показывает анализ научно-педагогической и психологической литературы развитие творческого потенциала у детей старшего дошкольного возраста возможно при следующих психолого-педагогических условиях:

- компетентность педагогов в вопросах развития творческого потенциала старших дошкольников;
- обеспечение личностно-ориентированного характера педагогического взаимодействия;
- создание соответствующей развивающей эмоционально-благоприятной среды, стимулирующей реализацию творческого потенциала детей в самостоятельной и совместной игровой деятельности;
- поэтапность включения дошкольников в творческую деятельность (интерпретация, импровизация);
- широкое использование инновационных интерактивных развивающих технологий и методик (Б.П. Никитина, В.В. Воскобовича, И.Н. Мурашковой, Т.А. Сидорчук и др.);
- введение элементов интеграции искусств в образовательный процесс;
- соблюдение принципов системности, доминантности и вариативности;

- соблюдение технологии проведения НОД;
- разнообразие и нерегламентированность творческой активности ребенка в мотивационном, эмоциональном, интеллектуальном и волевом аспектах;
- создание атмосферы доброжелательности и заботливости по отношению к ребенку, обстановке, формирующей у него чувство собственной значимости, поощряющей проявление индивидуальности [68].

Основополагающими в работе по развитию творческого потенциала старшего дошкольника являются следующие принципы:

- принцип развивающего и воспитывающего взаимодействия - цели, содержание и методы, способствующие познавательному развитию и воспитанию личностных качеств дошкольников;
- принцип индивидуализации и дифференциации развития - цели, содержание и процесс взаимодействия, учитывающие индивидуальные особенности детей;
- принцип учета возрастных возможностей - соответствие содержания и методов взаимодействия специфическим особенностям на возрастном этапе [74].

В основе развития творческого потенциала дошкольников лежат негласно сформированные заповеди, которые соблюдают педагоги:

1. Помощь детям в принятии решений в творческой деятельности;
2. Побуждение ребенка придумывать и фантазировать;
3. Разработка практических экспериментов, для помощи детям в поиске знания;
4. Создание особой атмосферы общения, не давя авторитетом, не перебивая детей;
5. Стимулирование высокой творческой деятельности детей [47].

Основными этапами развивающего взаимодействия воспитателя и старшего дошкольника являются:

1. Диагностический – выявление уровня творческого потенциала детей

старшего дошкольного возраста (методы наблюдения, опросники, анкеты С.И. Савенкова, «Тест творческого мышления» Е.П. Торренса);

2. Развивающий – создание условий для творческого развития детей, формирование у педагогов готовности к работе с детьми, формирование готовности ребенка к развитию и реализации своего собственного потенциала;

3. Рефлексивный – анализ полученных результатов и подведение итогов (игры «Интервью», «Копилка новостей», «Продолжи предложение» и др., обсуждение планов на будущее («Вот мы сегодня узнали о ..., а в следующий раз еще и о ...»)) [41].

Часто, в работе воспитателей используются групповая и индивидуальная формы взаимодействия с детьми. Чтобы развивать у детей способность сомневаться, критически мыслить, предпочтение отдается групповым формам работы. Ребенку легче проявить критичность по отношению к сверстникам, чем по отношению к взрослому. Сомнение, догадка, предположение возникает у него при сопоставлении своей точки зрения с мнением другого человека. Общение и совместная деятельность с взрослыми развивают у ребенка умение ставить цель, действовать, подражая ему. А в совместной деятельности со сверстниками ребенок начинает использовать формы поведения взрослых: контролировать, оценивать, не соглашаться, спорить. Так зарождается необходимость координировать свои действия с действиями партнеров, принимать их точку зрения [41].

Педагогическая и психологическая наука предлагает внушительный арсенал методик работы по развитию творческого потенциала с детьми старшего дошкольного возраста, которые нашли теоретическое и практическое подтверждение [52]. Однако их применение в условиях дошкольной образовательной организации требует предварительной апробации, адаптации с учетом отечественного менталитета, особенностей системы обучения и индивида, так и общества в целом.

Систематизируя данные исследований по этому вопросу, мы

предположили следующее: для успешного развития творческого потенциала ребенка старшего дошкольного возраста необходимо развивать и стимулировать творческие способности, творческую активность и мотивацию.

Педагогические исследования в области развития творческих способностей, развивающего обучения и дошкольного воспитания в нашей стране и зарубежом ведутся параллельно психологическим и имеют давнюю историю. В России изучение творческих способностей проводится в последние годы в рамках программы «Одаренные дети». В рамках реализации данной президентской программы нами были изучены: Концепция одаренности и инновационные программы и технологии развития одаренных детей (Л.А. Венгер, Ю.З. Гильбух, А.И.Савенков, Е.А. Шабельная) [27].

Обобщенный анализ педагогического опыта позволил выявить основные направления в развитии творческих способностей ребенка:

- Развитие различных способностей учащегося в качестве предмета развивающих действий педагога и психолога – познавательных, творческих, технических, лидерских, психомоторных, художественных и т.д. (Г.С. Альтшуллер, И.П. Иванов, И.П. Волков, Т.С. Комарова и др.).

- Развитие различных сфер личности и сознания ребенка – мотивационной, эмоционально-ценностной, интеллектуальной, личностной и т.д. (О.М. Дьяченко, Н.Б. Шумакова, Э. Ландау, К. Роджерс, А. Маслоу и др.).

- Педагогические и психологические методики развития – насыщение учебного процесса, создание напряженной образовательной среды, психологический тренинг способностей, активизация деятельности (Б.П. Никитин, В.Я. Ляудис, А.И. Савенков и др.).

- Различные образовательные технологии и программы, отличающиеся по функции (обучающие, обучающе-развивающие, развивающие) и по содержанию (дидактические (метод проектов У. Килпатрик, Е. Паркхарст,

эвристическое обучение А.В. Хуторского), дидактико-психологические и психодидактические (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, М. Монтессори, Л.А. Венгер и др.).

Учеными неоднократно подчеркивалась мысль, что развитие творческого потенциала является управляемым психолого-педагогическим процессом, включающем воздействие на мотивы творческой деятельности (А.К. Дусавицкий, А.П. Киричук), познавательные интересы (Н.М. Бибик, Г.И. Щукина). Вместе с тем, серьезными препятствиями в ходе внедрения методов и приемов развития творческих способностей детей дошкольного возраста являются:

- затянувшийся переход от авторитарной к личностно-ориентированной модели взаимодействия педагога с воспитанником, который реализуется не во всех дошкольных образовательных организациях;
- недостаточная разработанность системы работы по развитию творческих способностей, особенно, что касается работы с детьми, имеющими трудности в психофизическом развитии
- развитие творческих потенциальных возможностей ребенка невозможно без одухотворенной активной деятельности взрослого, который должен обладать высоким творческим потенциалом. В развивающем обучении (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, В.В. Давыдов и др.) именно педагогические воздействия взрослых опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности [34].

К видам творческой активности относят деятельностьную, познавательную, духовную и социальную активность. Учитывая важность выявленных видов для развития творческого потенциала ребенка, рассмотрим каждую из них.

По мнению Т.И. Шамовой, познавательная активность – это цель деятельности, средство ее достижения, определенный результат. Другими словами, «активизация учения есть процесс и результат стимулирования

активности ребенка в познавательной деятельности» [27, с. 118].

Для стимуляции познавательной активности ребенка необходима деятельная активность. Исследования показывают, что деятельная активность успешно развивается в любом виде детской деятельности (конструкторской, художественной, трудовой, игровой), имеющей продуктивный характер [27, с. 121]. Основа для развития деятельной активности является благоприятная образовательная среда (личностная свобода и эмоциональная включенность в образовательный процесс, творческие задачи) [49].

Исходя из анализа аспектов психолого-педагогических творческих задач, а также учитывая особенности стимуляции познавательной активности ребенка дошкольного возраста, Ю.В. Суржанской была разработана классификация творческих заданий. При этом были учтены присущие старшим дошкольникам виды деятельности, которые предусматривают проявление творчества (изобразительной, словесной, музыкальной, математической).

Таким образом, были выделены следующие виды творческих заданий:

1. Изобразительные творческие задания, включающие рисование различными материалами, различную технику исполнения рисунка, окончания начатого рисунка (когда задается определенный набор линий), рисование с закрытыми глазами, конструирование и т.д.;
2. Музыкальные творческие задания на придумывание скороговорок, пение песенок «разными голосами», придумывание танцев под музыку, пантомимические передачи образов вроде «необычных танцев» (придумывание танцев, нехарактерным персонажам или под определенный образ свойственную музыку), игра в шумовом оркестре;
3. Словесные творческие задания на подбор рифмы, составление начала и окончания стиха, фонетическое различение звуков и отбор вариантов их применения, задачи в стихах-диалогах, задачи-загадки;
4. Логико-математические задачи вариативного характера с

формами, величинами, числами;

5. Творческие задания комбинированного типа. Например, на слушание «волшебных звуков» и их дальнейшую интерпретацию в движениях, словесной или изобразительной деятельности [80, с. 96].

Развитие чувств и эмоций ведет к повышению духовной активности человека, душевной зрелости и эмоциональной компетентности. По словам Е.Л. Яковлевой, «социальная и эмоциональная компетентность тесно связаны друг с другом: способность осознавать свои чувства и желания и управлять ими усиливает способность действовать вместе с людьми» [25]. Поэтому постепенно зарождающаяся в дошкольном возрасте социальная активность которая имеет важное значение для творческой деятельности.

Под мотивацией творческого потенциала понимается внешнее воздействие, обладающее достаточной силой и длительностью, способное вызвать потребностно-мотивационную установку на творчество в разных сферах деятельности. К стимулам мотивации развития творческого потенциала относят: самопознание, творческое самоопределение, самосовершенствование, творческую самореализацию, творческое самосовершенствование [19]. Проблемой творческой мотивации дошкольников занимались многие исследователи, которые выделили следующие способы повышения мотивации ребенка к творческой деятельности в социальных условиях:

- поощрение исследований ребенком окружающей среды;
- развитие начальных способностей к исследованию, такие как: определение предметов, упорядочение, сортировка, сравнение;
- похвала ребёнка за совершённые достижения;
- реализация помощи в развитии и тренировке навыков;
- минимизация критики за ошибки и плохие результаты;
- стимулирование языкового и символического общения [19].

Для повышения интереса старшего дошкольника к творческой деятельности, воспитатель должен использовать такие приемы мотивации,

которые способны обеспечить возникновение стимула к выполнению продуктивной деятельности и переноса в самостоятельную деятельность. Данные приемы в педагогической литературе отражаются в четырех типах мотивации:

1. Игровая мотивация. Ребенок выступает как помощник/защитник, решая поставленную перед ним проблему. Данная мотивация используется для обучения ребенка практическим умениям, в процессе игры, конструирования, рисования, аппликации. Создание этой мотивации строится по следующей схеме:

- воспитатель рассказывает детям, что игрушке нужна помощь, и помочь могут только они;
- воспитатель спрашивает детей, согласны ли они помочь игрушке;
- воспитатель предлагает научить детей делать то, что требуется игрушке, тогда объяснение и показ заинтересуют детей;
- по окончании работы желательно, чтобы дети поиграли со своими персонажами, для которых они делали эту работу.

2. Помощь взрослому. Данная мотивация построена на желании ребенка быть значимым, возможности получить одобрение взрослого, интересе к совместной деятельности. Создание мотивации строится по схеме:

- воспитатель сообщает детям, что он собирается мастерить что-либо и просит детей помочь в этом деле;
- каждому ребёнку воспитатель дает посильное задание;
- в конце воспитатель обязательно хвалит и благодарит детей за результат работы, который они достигли путём совместных усилий.

3. «Научи меня». Тип мотивации, позволяющий ребенку ощутить личную значимость. Создание этой мотивации осуществляется по схеме:

- воспитатель сообщает детям о желании выполнить, например, творческую работу и просит научить вас ее делать;
- воспитатель обязательно должен спросить согласие детей на помощь в выполнении творческого задания;

- каждому ребёнку, даётся возможность научить воспитателя делать, например, творческую работу;

- по окончании игры каждому ребёнку воспитатель дает оценку его действий и обязательно хвалит его.

4. «Создание предметов своими руками для себя». Тип мотивации, побуждающий детей к созданию предметов и поделок для себя и своих близких. Дети искренне гордятся своими поделками и охотно пользуются ими. Создание этой мотивации осуществляется по схеме:

- воспитатель показывает детям какую-либо поделку, раскрывает ее преимущества и спрашивает, хотят ли они сделать такую же поделку для себя или для своих родных.

- если у детей появилось желание сделать поделку, то воспитатель показывает, как изготовить этот предмет;

- после изготовления ребенком поделки, следует похвалить его за создание предмета для себя или своих родных [74, с. 317].

Для полноценного развития высокого творческого потенциала и личности ребенка старшего дошкольного возраста необходимы помощь и поддержка взрослых – в работу активно должны быть включены педагоги и родители воспитанников. Стоит отметить, что успешное развитие общих способностей и творческого потенциала дошкольника зависит в первую очередь от родителей, которые должны развивать и воспитывать здорового ребенка уже с момента его зачатия. Поэтому важно в семье создать условия для эффективного развития рефлексов, задатков, способностей, активности и потребностей, учитывая оптимальный срок их развития – в зоне ближайшего развития ребенка. Затем подключается развивающая образовательная среда, воспитатели и педагоги творческого типа, которые активно раскрывают потенциальные возможности ребенка, развивая умения и навыки в зоне актуального развития и формирования творческой дошкольника. В зоне коррекции – в школе, остается лишь активизировать, корректировать и целенаправленно развивать творческое мышление, воображение, рефлексию,

таланты ребенка, формируя оперативность общих способностей [78].

Сотрудничество с семьей должно осуществляться на основе следующих положений:

- единство целей, задач и средств воспитания и развития старших дошкольников в условиях ДОО и семьи;
- взаимное доверие во взаимоотношениях;
- взаимопомощь в совместной работе по развитию детей;
- использование разнообразных форм работы;
- систематичность [32].

На основе анализа психолого-педагогической литературы мы определи ряд условий для эффективного развития творческого потенциала старшего дошкольника с учетом зоны ближайшего развития – семьи:

- гармоничные взаимоотношения родителей с ребенком;
- способность родителей к взаимодействию с ребенком в процессе сотворческой деятельности;
- сформированная у родителей культура творческой деятельности посредством организации совместной проектной деятельности детей, педагогов и родителей по созданию комплексного творческого продукта;
- педагогическая грамотность родителей в сфере развития творческих способностей ребенка;
- совместный интерес родителей и ребенка к изобретательской деятельности;
- творческая мотивация к социально значимой творческой деятельности;
- развивающая предметно-пространственная среда, актуализирующая творческие способности;
- совместное выполнение творческих заданий, активизирующих компонентные составляющие творчества (интеллект, воображение, внимание и др.) [33].

Организация совместной деятельности, основанная на данных

психолого-педагогических условиях, способствует обогащению теоретического и практического опыта родителей с целью развития творческого потенциала ребенка старшего дошкольного возраста.

1.3. Детско-родительские отношения как фактор развития творческого потенциала в детстве

Семья является главным институтом развития ребенка и закладывает основы личности. По мнению В.Я. Титаренко, внутренние семейные отношения обладают уникальными характеристиками, которые делают семейное воспитание наиболее адекватной формой воспитания [18]. Именно в семье, эмоциональному контакту и особенностям взаимоотношений ребенок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится как себя вести в различных ситуациях, что подтверждается в исследованиях А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконина и др. [18].

Прежде чем понять сущность влияния семьи на развитие личности старшего дошкольника, рассмотрим основные взгляды ученых на определение понятия «детско-родительские отношения».

Анализируя труды американского психолога Г. Рон Нортон под детско-родительским отношением понимают «комплексное отношение, требующее чувствительности и рефлексивности со стороны родителей к поведению с ребенком и готовность его изменять в случае необходимости» [39, с. 61].

По мнению А.Я. Варга, «родительское отношение – это целостная система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков» [21, с.29].

Согласно Е.О. Смирновой, специфика детско-родительских отношений характеризуется эмоциональной значимостью как для ребенка, так для родителя; амбивалентностью в отношениях родителя и ребенка, которая

выражается в создании условий для проявления самостоятельности ребенка во взаимодействиях с внешним миром, однако родитель должен уберечь ребенка от возможной опасности; зависимостью отношения родителя от возраста ребенка [75].

По мнению Э. Фромма, существует качественное различие между материнским и отцовским отношением к ребенку. Безусловная материнская любовь неподвластна влиянию со стороны ребенка, в связи с тем, что ее невозможно заслужить чем-либо. Мать либо любит своего ребенка за то, что он есть. Отцовская любовь обусловлена – отец любит за то, что ребенок оправдывает его ожидания. Ее можно заслужить поведением, поступками ребенка [18].

А.С. Спиваковская рассматривает детско-родительские отношения как «систему, или совокупность, родительского, эмоционального отношения к ребенку, ребенка по отношению к родителям, особенности их поведения, восприятия, понимания и оценок друг друга» [81, с. 36]. Данное определение наиболее полно отражает сущность детско-родительских отношений, поэтому работая над вопросом влияния родительского отношения к ребенку мы взяли его за основу.

Стоит отметить, что на детско-родительских отношениях сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье [100].

В психологической литературе понятия «стиль родительского отношения», «тип семейного воспитания», «родительская позиция» очень часто рассматриваются как синонимы [76].

Под стилем семейного воспитания понимают «многомерное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты» [31, с. 108]. А. Адлер первым исследовал проблему стилей родительского воспитания. Ученый выделил ряд неблагоприятных ситуаций детства, связанных с родительским воспитанием, на основе которых у ребенка может сформироваться ошибочные представления о жизни. А. Адлер

подчеркивает, что «попустительство и вседозволенность со стороны родителей приводит к развитию неадекватных представлений ребенка о самом себе, об окружающем мире, способах конструктивного взаимодействия с другими людьми. Соответственно, стиль родительского отношения в свою очередь оказывает непосредственное влияние на формирование стиля жизни ребенка, т.к. жизненный стиль формируется в дошкольном детстве» [54, с. 77].

По мнению А.В. Либина, стиль родительского отношения – это устойчивый паттерн поведения, базирующийся на комбинации индивидуальных переменных (личностные свойства, ожидания и представления, способы реализации воспитательных воздействий) и проявляющийся в определенной форме взаимодействия родителей с детьми [73].

Американский психолог Л. Демоз считает, что от развития стилей воспитания детей зависит ход исторического процесса, описывается каким образом ценности, созданные в ходе эволюции отношений детей и родителей претворяются в исторические изменения. Л. Демоз делит всю историю детства на шесть периодов, каждому из которых соответствует определенный стиль воспитания и форма взаимодействия между родителями и детьми.

- стиль детоубийства (античность до IV вв.). Для него характерна суровая дисциплина, физические наказания для послушания;
- оставляющий стиль (IV-XIII вв.) – самоустранение от воспитания ребенка;
- амбивалентный стиль (XIV-XVII вв.) характеризуется внимательным беспощадным отношением родителя к ребенку, направленным на воспитание характера ребенка;
- навязывающий стиль (XVII век) – родители, сближаясь с ребенком, стараются обрести власть над его умом, посредством этой власти контролировать его внутреннее состояние, потребности, волю;
- социализирующий стиль (XIX век - середина XX) – тренировка

воли ребенка, направление ее на правильный путь, научение приспосабливаться к обстоятельствам;

– помогающий стиль (с середины XX века) предполагает, что ребенок лучше знает, что ему нужно на каждой стадии жизни. Поэтому родители стремятся не столько дисциплинировать или «формировать» его личность, сколько помогать индивидуальному развитию. «Быть слугой, а не повелителем ребенка, разбираться в причинах его эмоциональных конфликтов, создавать условия для развития интересов, уметь спокойно относиться к периодам регрессии в развитии - вот что подразумевает этот стиль, и пока еще немногие родители со всей последовательностью испробовали его на своих детях». Отсюда – стремление к эмоциональной близости, пониманию и т.п. [85, с. 80].

На основе наблюдения за поведением родителей и детей Е.Т. Соколова выделила следующие стили общения взрослого и ребенка:

– Сотрудничество. Стиль общения, характеризующийся открытым выдвижением своих предложений каждым из членов семьи, поощрение к этому другого, интерес к мнению другого. По мнению Е.Т. Соколовой такой стиль общения максимально приближается к «идеальному»: ребенок побуждается к активности, к реализации своих возможностей; одновременно у него создается ощущение полной безопасности и защищенности.

– Изоляция. Стиль общения, при котором партнеры всячески пытаются избежать взаимодействия, не желают делиться своими мыслями, чувствами и переживаниями.

– Соперничество. Выражается в стремлении за внешнее доминирование, отклонении предложений другого, репликах негативно-оценочного характера. Стремление матери во что бы то ни стало «подчинить» ребенка может быть связано не столько с потребностью достижения, сколько с потребностью в симбиотической эмоциональной привязанности.

– Псевдосотрудничество, отличается крайне эгоцентрической позицией

обоих партнеров, исключаящей истинно совместный характер ответов, хотя совместные решения при таком стиле общения, в отличие от «изоляции» и «соперничества» принимаются, но не носят истинно совместный характер. При этом, по мнению Е.Т. Соколовой, возможны два варианта этого стиля общения: доминирование матери и доминирование ребенка [46].

Многие работы, посвященные детско-родительским отношениям, опираются на предложенную А.А. Петровским классификацию стилей семейного воспитания, описывавшую четыре основных тактики: диктат, опека, мирное сосуществование, сотрудничество. Диктат исследователь сравнивает с улицей с двухсторонним движением. При такой тактике ребенок может быть и «объектом» и «субъектом» «диктатуры». Опека как воспитательная тактика предполагает заботу, ласковое участие, ограждение от трудностей. Мирное сосуществование описывается с позиции невмешательства, где мир взрослых обособлен от мира ребенка. Сотрудничество рассматривается автором как оптимальная тактика семейного воспитания, которая предполагает «соучастование», то есть включенность в дела и отношения другого человека [2].

Классификация родительских отношений Д. Бомриндома включает в себя три основных стиля:

1. Демократический стиль взаимодействия. Проявление уважения к ребенку со стороны родителей, ведение диалога с ребенком, учет его индивидуальных способностей, использование метода убеждения, положительной оценки. У детей формируется чувство собственного достоинства, воспитывается организованность, дисциплинированность, самостоятельность, активность. Такой ребенок уверен в себе, умеет контролировать своё поведение. Права ребенка при этом не нарушаются.

2. Авторитарный стиль. Преобладание в воспитании и обучении силовых методов воздействия со стороны родителей, желание беспрекословного подчинения ребенка, отсутствие при диалоге любых объяснений, аргументации, злоупотребление отрицательными оценками,

основные воспитательные средства – строгость и наказание. Уровень требований и контроль за поведением детей сверхвысокий. Общие черты детей при таком воспитании – заниженная самооценка, неуверенность в себе, замкнутость, недоверчивость.

3. Разрешительно-попустительский стиль. Преобладание снисходительности, нетребовательности, неконтролируемости действий ребенка, вседозволенности. Такое отношение свидетельствует о равнодушии к жизни ребенка. Такой тип воспитания формирует в ребенке вседозволенность и безразличие к другому человеку. Ребенок привыкает не задумываться над чувствами других, потому что сам обделен вниманием, практически не знает запретов и ограничений [39].

Одним из наиболее изученных признаков содержания понятия детско-родительских отношений являются родительские позиции. Выделяют следующие типы родительских позиций:

1. Чрезмерно оберегающие родители.

Со стороны родителей наблюдается преувеличенная, мелочная забота о детях, чрезмерная гиперопека, ограниченная возможность детям самостоятельно действовать, справляться с трудностями, преодолевать препятствия. Соответственно ребенок чаще всего не уверен в себе, что выражается в заниженной самооценке, недоверие к своим способностям, страх перед любыми трудностями в жизни.

2. Гиперсоциальная требовательная позиция.

Со стороны родителей высокая требовательность от ребенка порядка, дисциплины, четкого выполнения своих обязанностей. А.Б. Добрович описывает вариант такой родительской позиции как навязывание ребенку роли «паинька», воспитанный, послушный ребенок.

3. Раздражительный, эмоционально лабильный родитель.

Данный тип родительской позиции характеризует резкий перепад настроения родителя, ребенок не понимает, что от него требуют, не знает, как себя вести, чтобы заслужить одобрение родителей. При такой позиции

ребенок чувствует себя неуверенным, незащищенным, тревожным, испытывает сильную потребность во внимании к себе.

4. Устранившийся, раздражительный родитель.

Для такого родителя ребенок – главная помеха, ему навязывают роль «ужасного ребенка», создающего хлопоты, напряженные ситуации. Ребенок становится замкнутым, неспособным на чем-либо сосредоточиться.

5. Отсутствие воспитания как такового.

У таких родителей дети предоставлены сами себе. Контакты с ребенком носят случайный и редкий характер, ребенку представляется полная свобода, бесконтрольность. Часто это семьи, где оба родителя страдают алкоголизмом.

6. Гипертрофированная родительская любовь.

Для таких родителей ребенок их «кумир семьи». Не замечают недостатков ребенка, приписывают несуществующие достоинства. Мягкая система требований к ребенку и редкие наказания. Соответственно у ребенка наблюдается завышенная самооценка, болезненная обидчивость, подозрительность, упрямство, агрессивность [61].

Под влиянием типа родительских отношений формируется личность ребенка. Авторы выделяют негативные и позитивные типы родительского отношения (Р.А. Зачепиский, Е.К. Яковлева, А.И. Захаров, В.И. Гарбузов, А.Я. Варга, А.Я. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий), основной акцент при этом ставится на возможном влиянии родителей на детей [22].

Исследования А.Я. Варги, посвященных вопросу семейного воспитания были основаны на понимании детско-родительских отношений «как многомерного образования, в структуре которого выделяются: принятие или отвержение ребенка, симбиоз, формы и направление контроля (авторитарная гиперсоциализация), кооперация и инфантилизация ребенка» [23, с. 36]. Каждая образующая в свою очередь представляет собой сочетание в различных соотношениях эмоционального, когнитивного и поведенческого компонента. Эмоциональная образующая родительского отношения занимает

ведущее положение в структуре родительского отношения, в основном определяя особенности его проявлений.

1. «Принятие/отвержение ребенка» – субъективное благополучие родителей: теплое отношение и принятие ребенка с требованиями социальных успехов и достижений при контроле в этих областях/эмоциональное отвержение ребенка, низкая ценность его индивидуально-характерологических свойств, отношение как к более младшему по сравнению с реальным возрастом, приписывание дурных наклонностей.

2. «Кооперация» – родитель заинтересован в делах и планах ребёнка, старается во всем помочь ему. Высоко оценивает его интеллектуальные и творческие способности, испытывает чувство гордости за него.

3. «Симбиоз» – стремление установить с ребенком тесный напряженный эмоциональный контакт, соучаствовать во всех мелочах его жизни.

4. «Авторитарная гиперсоциализация» – тотальный контроль со стороны родителей поведения психической жизни ребенка, блокирование осуществления детской потребности в психо-социальной идентификации, требовательность от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины.

5. «Инфантилизация» – инфантилизация ребенка, приписывание личной и социальной несостоятельности ребенка. Родители ограждают ребёнка от трудностей жизни и строго контролируют его действия. В связи с чем, ребенок становится неприспособленным к социальной жизни [23].

О значении детско-родительских отношений для растущего человека издревле говорили философы, психологи, писатели, педагоги. В большей степени полученные результаты в ходе исследований влияния типов семейного воспитания были направлены на развитие самооценки ребенка, его эмоционального состояния, психологического здоровья, ценностно-потребностной сферы личности дошкольника и его базисных качеств.

Однако, влияние детско-родительских отношений на творческий потенциал ребенка старшего дошкольного возраста остается малоизученным. В связи с этим данный вопрос становится особо актуальным.

Творческий потенциал ребенка как прообраз взрослого творчества вбирает в себя весь предшествующий общественно-исторический опыт поколений, который невозможно усвоить ребенку самостоятельно. Современными исследованиями установлено решающее действие средового фактора на развитии детского интеллекта и творчества. По мнению ряда педагогов (О.А. Апраксина, Н.Ф. Вишнякова, Н.А. Ветлугина, В.Н. Шацкая и др.), процесс развития творческих способностей не стихийный, а управляемый, регулируемый процесс [57].

Отечественный психолог В.Н. Дружинин в своих трудах особенно подчеркнул значение фактора затраченного времени в процессе внутрисемейного общения, положительно влияющего на творческий потенциал ребенка. Однако, позже исследования В.Н. Дружинина показали, что в действительности на творческий потенциал ребенка большое влияние оказывает не временной показатель общения ребенка с родителем, а эмоциональная связь с каждым из них [38]. Позднее, В.Н. Дружинин рассматривал взаимосвязь творческих способностей, наследственности и факторы среды. На основе исследований Р. Николса и российских психологов Е.Л. Григоренко и Б.И. Кочубей по проблеме творческого потенциала и дивергентного мышления близнецов В.Н. Дружининым были сделаны выводы: индивидуальные качества творчества определяются средовыми факторами; роль наследственности в различии уровней развития дивергентного мышления весьма невелика; «высокий уровень творческого потенциала встречался у детей с широким кругом общения и демократическим стилем взаимоотношений с матерью» [39, с. 154].

Позиция австрийского психолога А.А. Адлера по влиянию наследственности на развитие личности ребенка в целом также отдает предпочтение средовому окружению ребенка и определяет незначительную

роль наследственности [64].

Анализ трудов В.Н. Дружинина и А.А. Адлера позволяет нам выдвинуть предположение, требующее отдельного изучения: наследственность, создает только основу для творческих способностей ребенка, однако их развитие и дальнейшая востребованность индивидом и обществом зависит от условий внешней среды.

Рассмотрим условия внешней среды, оказывающие положительное или отрицательное влияния на развитие творческих способностей. Особое внимание обратим на семейное окружение, воздействующее на внутренний мир ребенка. Это особенно важно в контексте исследуемой темы.

П.Ф. Каптерев писал, что «семья есть самое главное и самое лучшее педагогическое учреждение, воспитывающее живым делом, а не словами. Естественного воспитания в семье нельзя заменить искусственным. Естественное семейное воспитание есть ядро, а обучение в образовательном учреждении только оболочка ядра в деле развития личности» [44, с. 171]. Мысль П.Ф. Каптерева о семейном воспитании, высказанные в конце 19 века, проецируются на сегодняшнюю ситуацию приобретая еще большую актуальность: «В настоящее время семья переживает кризис, она сознает тяжелые недостатки современного своего строя, но как нужно построиться заново, в каком виде, в какой форме этого она еще не знает. Отрицательная сторона ясна, положительная – в тумане» [44, с. 173].

Р. Штейнер анализирует возможности развития способностей воспитанием и обучением. Он отмечает, что у ребенка преобладает стремление к подражанию. Подражанию не только видимым фактам, но и образу мыслей человека, который находится рядом. Перенимаемые таким образом моральные качества являются, как правило, решающими в его будущей жизни. «Тот, кто в раннем детском возрасте не смог удовлетворить, реализовать эту потребность, прежде всего из-за недостаточного душевного контакта с родителями, остается навсегда неуверенным в себе человеком, который нередко следует примерам примитивнейших людей, встречающихся

на его жизненном пути [51, с. 147].

Философ М. Монтель также уделял особое внимание значению личностного облика близкого к ребенку человека, который должен быть «скорее с хорошей, чем с туго набитой головой... добрые нравы и ум предпочтительней голой учености» [71, с. 35].

О важной роли подражания в воспитании говорит и Н.В. Рождественская. Она считает, что механизмом понимания является простейший механизм подражания другому, а затем на его основе и идентификация с другим [77].

Мысли К.Г. Юнга о важной роли образования самих родителей, которые чаще всего некомпетентны в вопросах развития личности ребенка актуальны и на сегодняшний день. «Никто не в состоянии воспитывать личность, если сам не является личностью» [82, с. 219].

В. Сатир предполагает: «Если мы приложим все усилия, чтобы семья стала тем местом, где человек может получить настоящее, гуманистическое воспитание, мы обеспечим себе более безопасный и человечный мир вокруг. Семья может стать местом формирования истинных людей. Каждый из нас - это открытие, каждый из нас уникален» [95, с. 50].

Т.Н. Тихомирова изучала влияние семьи на творческое развитие детей через призму уровня материального достатка в семье и членов семьи, осуществляющих воспитание и обучение. В ходе исследования Т.Н. Тихомировой была установлена одна из закономерностей: воспитание бабушкой в семьях со средним уровнем материального достатка формирует у детей способность открыто и свободно само выражаться, что повышает его самооценку, позволяет самостоятельно осуществлять выбор во всем, так как бабушки охотно и наиболее полно удовлетворяют желания и потребности своих внуков; высокий образовательный и экономический статус семьи благоприятно влияет на развитие креативности детей (в таких семьях уровень развития подрастающего поколения выше и перечисленные выше выводы проявляются в меньшей степени). Эти факторы являются движущей силой и

важными первоисточниками развития творческих способностей детей [92].

Обобщая результаты исследований влияния структурных аспектов семьи на креативность детей, Е.В. Юркова формулирует следующие выводы [88]:

1. Уровень креативности у детей, имеющих родителей более старшего возраста, в среднем выше, чем у детей с молодыми родителями.
2. В семьях с меньшим количеством детей фиксируется более высокий уровень креативности у подрастающего поколения.

На основании экспериментальных данных Д.Б. Богоявленская выявила, что становление творческих способностей идет не линейно, а имеет в своем развитии два пика: наиболее яркий всплеск их проявления отмечается к третьему классу средней школы (возраст 10 лет), а второй приходится на юношеский возраст [17]. Однако стоит отметить, что с 3 до 10 лет ребенок находится в зоне актуального развития творческой способности. Подключается развивающая образовательная среда, родители и педагоги творческого типа, которые активно раскрывают потенциальные возможности ребенка. Поэтому, мы предполагаем, что в это время наступает наибольший пик развития творческого начала в человеке.

Анализ современных психолого-педагогических исследований показывает, что личность ребенка наиболее гармонично формируется при определенном типе детско-родительских отношений. В основе детско-родительских отношений рассматриваются искренность, открытость, безусловное принятие ребенка, желание его понять, сотрудничать с ним [56]. Такие отношения обусловлены семейным опытом общения и включают в себя психофизиологический, чувственный и сознательный аспекты. В детско-родительских отношениях подчеркивается важность родительского влияния и участия в развитии творческих способностей ребенка, приоритетную роль родителей в качестве примера креативного поведения. Их характеризует определенный стиль воспитания, в основе которого - уравновешенное общение по открытым и гуманным правилам, способным меняться, позволяя

формироваться высокой самооценке личности. Стил ь воспитания определяет уровень личностного развития ребенка, степень его успешности и благополучия. Поэтому от способности родителей строить позитивные, конструктивные семейные отношения зависит будущее ребенка.

Вывод по первой главе

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что:

1. Творческий потенциал ребенка характеризует его личность в целом. Является системой когнитивных и некогнитивных компонентов, представленных интеллектуальными (оригинальность, гибкость, адаптивность, беглость и оперативность мышления; легкость ассоциаций; уровень творческого воображения), и личностными (мотивационными, эмоциональными, волевыми, рефлексивными и ценностно-смысловыми) характеристиками в их взаимодействии. Это многофункциональная, динамично развивающаяся система, со своей структурой, компонентами (задатки, способности, мотивации, ценности, личностные черты), параметрами и критериями (личностная свобода, инициативность, самоорганизация, активность, гибкость, оригинальность, оперативность и др.). Составляющими структуры творческого потенциала являются творческие способности, мотивация (мотивы и потребности), личностная свобода и творческая активность.

2. Творческие проявления у ребенка наблюдаются довольно рано, это обусловлено тем, что каждый ребенок индивидуален. Детское творчество, как правило, связано с игрой, которая является ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста [69].

3. Развитие творческого потенциала во многом зависит от средового фактора – семьи, от наличия у ребенка опыта общения со взрослыми и требует создания определенных условий: благоприятный тип семейного

воспитания; гармоничные взаимоотношения родителей с ребенком; способность родителей к взаимодействию с ребенком в процессе сотворческой деятельности; педагогическая грамотность родителей в сфере развития творческих способностей ребенка; развивающая предметно-пространственная среда, актуализирующая творческие способности и др.

4. Основными аспектами детско-родительских отношений являются: «стиль родительского отношения», «тип семейного воспитания», «родительская позиция». При изучении данной темы можно найти и описание тех неблагоприятных, патологически заостренных черт характера родителей, влияющих на развитие личности ребенка, проявление которых выливается в возникновение проблем в воспитании.

5. Степень влияния детско-родительских отношений на развитие творческого потенциала старшего дошкольника во многом зависит от типа семейного воспитания, что подробно описывается психолого-педагогической литературе, как отечественной, так и зарубежной. В настоящее время считается, что тип детско-родительских отношений является доминирующим фактором, влияющим на характер ребенка и определяющим особенности его поведения. По мнению А.Я. Варга, три типа семейного воспитания – «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «отвержение» – являются наиболее неблагоприятными для ребенка.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Диагностика уровня творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста, типов детско-родительских отношений

Согласно статье 64 Закона «Об образовании в РФ» дошкольное образование не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся [97]. По мнению большинства педагогов, неправильно требовать от ребенка дошкольного возраста достижения конкретных результатов по образовательной программе. Эффективнее предоставить возможность для развития личности ребенка дошкольного возраста в своем ритме с учетом своих склонностей, качеств и т.д. Однако Закон не запрещает проведение педагогической диагностики, с помощью которой можно фиксировать уровень развития ребенка, его состояние. Диагностика служит для педагогов дошкольной организации и родителей основанием для выявления тех способов, с помощью которых ребенок способен развиваться, открыть какие-то способности, преодолеть проблемы, что также не противоречит требованиям нового федерального государственного стандарта дошкольного образования [96].

Для проведения диагностики педагог должен руководствоваться следующими принципами, с помощью которых можно будет избежать подбор методов, не имеющих научную и практическую ценность, а также не проработанных технологически:

1. Принцип законности предполагает, что организация диагностики обязана проводиться на законных основаниях, с соблюдением нормативно-правовых документов:

- Конвенции о правах ребёнка;

- Конституции Российской Федерации;
- Закона «Об образовании в Российской Федерации»;
- Приказов и инструктивных писем Министерства образования РФ и субъекта Федерации;
- Устава образовательного учреждения;
- Договора с родителями;
- Решений педагогического совета дошкольной образовательной организации;
- Приказов руководителя дошкольной образовательной организации.

2. Принцип научности строится на том, что организация диагностики должна опираться на научные исследования, обосновывающие выбор изучаемых показателей, методов, сроки и организацию исследования.

3. Принцип этичности основывается на том, что организация диагностики должна проводиться с соблюдением этических норм и правил.

4. Принцип оптимальности предполагает, что минимальными усилиями должно быть получено достаточное количество диагностической информации [102].

Исследование проводилось на базе МАДОУ-ЦРР ДЕТСКИЙ САД № 199 «СОЗИДАНИЕ» г. Екатеринбурга Свердловской области. В исследовании принимали участие 34 ребенка в возрасте 5-7 лет (Старшая группа (16 детей в возрасте 5-6 лет) и Подготовительная к школе группа (18 детей в возрасте 6-7 лет). По данным ежегодного отчета самообследования контингент воспитанников Центра по социальному статусу – это дети материально благополучных и успешных в жизни родителей. 94% детей воспитываются в полных семьях (32 ребенка).

Опытно-поисковая работа осуществлялась в три этапа: констатирующий этап, формирующий этап и контрольный этап.

Задачи исследования на констатирующем этапе: проведение диагностики уровня творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста и типов семейного воспитания;

Задача исследования формирующего этапа: проведение работы по развитию творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста на основе полученных данных констатирующего этапа и изменению типа семейного воспитания.

Задачи исследования на контрольном этапе: проведение повторной диагностики уровня творческого потенциала старших дошкольников контрольной и экспериментальной группы и типов семейного воспитания, сравнение результатов с диагностикой констатирующего этапа и изучение динамики влияния детско-родительских отношений на развитие творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста.

Для проведения констатирующего эксперимента нами был подобран следующий комплекс методик: тест творческого мышления Е.П. Торренса, адаптированный и отредактированный Е.И. Щеблановой, Н.Б. Шумаковой [50], тест – опросник родительского отношения к детям (ОРО) А.Я. Варга – В.В. Столина [24], психолого-педагогическое наблюдение.

Рассматривая творческий потенциал как совокупность взаимодействующих компонентов, нельзя говорить о его выявлении только по какой-то одной характеристике [3]. Для получения наиболее достоверной диагностической информации по уровню развития творческого потенциала старших дошкольников необходимо зафиксировать проявления творческой мотивации, творческой активности, творческие способности, что являются критериями диагностики [79]. Для оценки уровня их проявления у старшего дошкольника нами были выделены соответствующие показатели (Таблица 1).

Таблица 1

Диагностика уровня развития творческого потенциала старших
дошкольников

№	Критерии	Показатели	Методы диагностики
1	Творческие способности	Беглость; Оригинальность;	Тест творческого мышления Е.П.

Продолжение таблицы 1

		Разработанность; Сопротивление замыканию; Абстрактность названий.	Торренса, адаптированный и отредактированный Е.И. Щеблановой, Н.Б. Шумаковой
2	Творческая активность	Отношение к творческой задаче, проблеме; Отношение к творческой работе; Степень участия в совместной деятельности.	Наблюдение в процессе проведения теста творческого мышления Е.П. Торренса, под редакцией Е.И. Щеблановой, Н.Б. Шумаковой
3	Творческая мотивация	Интерес к содержанию, творческой деятельности; Потребность в изучении нового; Склонность к самопознанию.	Наблюдение в процессе проведения теста творческого мышления Е.П. Торренса, под редакцией Е.И. Щеблановой, Н.Б. Шумаковой

Рассмотрим организацию и проведение диагностики с помощью подобранных методов и методик.

Методика «Тест творческого мышления Е.П. Торренса под редакцией Е.И. Щеблановой, Н.Б. Шумаковой» (Приложение 1).

Цель: определить уровень развития творческих способностей старших дошкольников.

Ход: воспитатель предлагает детям выполнить три субтеста: «Нарисуйте картинку», «Завершение фигуры», «Повторяющиеся линии». Ответы на все задания даются в виде рисунков и подписей к ним (подписывает воспитатель группы). Время выполнения задания строго ограничено. На выполнение каждого задания отводится 10 минут. Художественный уровень исполнения в рисунках не учитывается.

Субтест «Нарисуйте картинку». Ребенку предлагается вырезать из цветной бумаги (цвет ребенок выбирает самостоятельно) цветную фигуру в форме яйца, придумать любую картинку, в основе которой будет эта фигура. Далее необходимо приклеить эту фигуру на обратной стороне листа в любом

месте — там, где ребенку больше нравится, а затем дорисовать ее карандашами или фломастерами так, чтобы получилась задуманная картинка. Так же необходимо дать название своему рисунку.

Субтест «Повторяющиеся линии». Ребенку предлагается дорисовать незаконченные десять фигур и придумать название к каждому рисунку.

Субтест «Повторяющиеся линии». Ребенку предлагается нарисовать какой-либо (не повторяющийся) рисунок, в основе которого пара прямых линий и придумать интересное название для каждого рисунка.

По результатам всего теста суммируются баллы по пяти показателям: «беглость», «оригинальность», «разработанность», «сопротивление замыканию» и «абстрактность названий».

Полученная сумма баллов делится на пять. Конечный результат оценивается следующим образом (по Е.П. Торренсу):

1. 30 – плохо
2. 30-34 – ниже нормы
3. 35-39 – несколько ниже нормы
4. 40-60 – норма
5. 61-65 – несколько выше нормы
6. 66-70 – выше нормы
7. >70 – отлично

Метод наблюдения.

Наблюдением называют описательный психологический исследовательский метод, заключающийся в целенаправленном и организованном восприятии и регистрации поведения изучаемого объекта. Применение метода наблюдения позволяет увидеть конкретную картину зоны ближайшего развития ребенка, взаимодействия детей, дает много живых, интересных фактов, отражающих жизнь ребенка в естественных для него условиях [55].

Каждый из критериев имеет свои показатели по уровням: высокий, средний, низкий. Они представлены перечнем основных характеристик,

которыми обладает ребенок, чтобы быть отнесенным к тому, или иному уровню.

Высокий уровень характеризуется хорошим и отличным темпом при выполнении заданий; беглостью и гибкостью творческого мышления; способностью к быстрому или чуть медленному переключению внимания с одного задания на другое; необычным употреблением элементов; оригинальностью структуры ответов, что определяется высоким и выше среднего баллами данных дошкольником ответов (> 70 – отлично; 66-70 – выше нормы; 61-65 – несколько выше нормы). Дети с высоким уровнем творческого потенциала стремятся постоянно удовлетворить потребность в новых знаниях или с удовольствием берутся за задание, но редко выходят за установленные рамки, самостоятельны в выполнении задания, заинтересованы поиском ответа на задание, проявляют устойчивый познавательный интерес.

Средний уровень имеют дети со средним и более медленным темпом при выполнении задания; средним темпом переключения внимания с одного задания на другое; средним показателем оригинальных ответов, что определяется средним количеством генерируемых ответов (61-65 – несколько выше нормы; 40-60 – норма; 35-39 – несколько ниже нормы). Такие дети редко проявляют потребность в пополнении знаний, у них непостоянный познавательный интерес, в большей степени носит ситуативный характер, редко выполняют задание самостоятельно, при выполнении задания им необходима помощь взрослого, однако стремление к самостоятельности присутствует. При сильной заинтересованности осуществляют поиск решения задания и в случае получения искомого результата, испытывают радость. Излишне самокритичен.

Низкий уровень имеют дети с низкой продуктивностью генерирования идей, медленным переключением с одной задачи на другую, малым числом групп данных ответов и низким уровнем своеобразных решений поставленных задач. (30-34 – ниже нормы; 30 – плохо). У таких детей

отсутствует потребность в пополнении знаний. Познавательный интерес носит занятный характер. Нет стремления к творческой деятельности и самостоятельности в выполнении задания. Работает без особого увлечения, часто неуверен в себе. Нет желания принимать участие в работе.

Результаты диагностики уровня развития творческого потенциала в группе старших дошкольников представлены ниже (Таблица 2).

Таблица 2

Итоги диагностического исследования уровня развития творческого потенциала старших дошкольников

№	ИФ ребенка	Беглость (Б)		Оригинальность (О)			Абстрактность (А)		Сопро- тив. замык- анию (СЗ)	Разработ-ть (Р)			Тв.акт ивност ь	Тв.мот ивация	Уровень развития творческих способностей (сумма баллов)	Уровень развития творческого потенциала
		2ст	3ст	1 ст	2 ст	3 ст	1 ст	2 ст		1 ст	2 ст	3 ст	Набл.	Набл.		
1.	Влад И.	10	20	1	9	12	2	7	16	9	64	68	н/а	м	Норма (218)	Средний
2.	Володя Ш.	10	28	1	9	27	3	9	19	10	90	99	а	м	Несколько выше нормы (305)	Высокий
3.	Миша Б.	10	26	1	10	26	3	10	18	10	97	98	а	м	Несколько выше нормы (309)	Высокий
4.	Милана Б.	9	6	0	5	4	2	16	10	3	31	30	н/а	н/м	Плохо (116)	Низкий
5.	Андрей Т.	9	16	1	6	14	1	8	18	8	59	68	а	н/м	Норма (208)	Средний
6.	Ангелина Л.	10	30	1	8	25	2	10	19	10	90	93	а	м	Несколько выше нормы (302)	Высокий
7.	Полина С.	8	23	1	6	19	2	10	17	9	60	67	а	м	Норма (222)	Средний
8.	Света А.	10	28	1	8	20	2	9	19	10	96	97	а	м	Несколько выше нормы (302)	Высокий
9.	Ваня М.	8	20	0	9	16	2	8	18	9	57	66	н/а	м	Норма (213)	Средний
10.	Сереза З.	7	26	1	7	19	2	7	18	10	50	62	а	н/м	Норма (209)	Средний
11.	Света Л.	10	30	1	7	26	3	8	20	9	93	94	а	м	Несколько выше нормы (301)	Высокий
12.	Оля Ч.	9	25	1	10	21	3	10	18	9	97	98	а	м	Несколько выше нормы (301)	Высокий
13.	Катя М.	10	15	1	9	14	3	9	20	7	54	69	а	н/м	Норма (211)	Средний
14.	Савелий А.	9	27	1	9	26	2	10	19	9	97	97	а	м	Несколько выше нормы (303)	Высокий
15.	Паша С.	10	16	1	9	13	2	10	11	6	43	44	н/а	н/м	Ниже нормы (165)	Низкий

Продолжение таблицы 2

16.	Ксюша Ш.	9	22	1	10	21	3	10	19	8	99	99	а	м	Несколько выше нормы (301)	Высокий
17.	Аня М.	10	24	1	10	24	3	10	20	9	97	98	а	м	Несколько выше нормы (306)	Высокий
18.	София М.	10	26	1	9	23	2	10	16	8	67	70	а	м	Норма (242)	Средний
19.	София Ш.	8	14	1	10	13	3	7	18	8	65	68	н/а	м	Норма (215)	Средний
20.	Нина Д.	10	30	1	9	25	3	8	18	9	96	96	а	м	Несколько выше нормы (305)	Высокий
21.	Ваня У.	10	27	1	10	26	2	10	20	8	93	94	а	м	Несколько выше нормы (301)	Высокий
22.	Вера П.	9	15	1	10	10	2	8	18	9	59	66	а	м	Норма (207)	Средний
23.	Лев Н.	10	9	1	6	8	1	8	17	7	52	61	н/а	н/м	Несколько ниже нормы (180)	Низкий
24.	Дима Н.	10	30	1	9	27	3	10	18	9	94	96	а	м	Несколько выше нормы (307)	Высокий
25.	Ярослав Т.	10	30	1	10	25	1	10	19	10	93	93	а	м	Несколько выше нормы (302)	Высокий
26.	Егор Р.	9	18	0	8	13	1	5	17	10	65	60	а	н/м	Норма (206)	Средний
27.	Лиза С.	8	10	1	6	6	1	7	15	5	43	48	н/а	н/м	Ниже нормы (150)	Низкий
28.	Лев Д.	9	13	0	7	9	1	7	16	7	49	51	н/а	н/м	Ниже нормы (169)	Низкий
29.	Коля С.	10	29	1	9	26	3	10	18	10	92	93	а	м	Несколько выше нормы (301)	Высокий
30.	Кирилл Н.	10	21	1	8	19	1	7	18	7	57	65	а	н/м	Норма (214)	Средний
31.	Рома И.	10	13	1	5	9	0	6	14	9	50	58	н/а	н/м	Несколько ниже нормы (175)	Низкий
32.	Леша Р.	10	25	1	10	25	3	9	20	9	95	97	а	м	Несколько выше нормы (304)	Высокий
33.	Юля З.	7	15	1	8	12	2	9	17	10	61	67	н/а	н/м	Норма (209)	Средний
34.	Моника М.	7	20	1	9	16	1	8	18	10	57	66	а	н/м	Норма (213)	Средний

Итоги диагностического исследования уровня развития творческого потенциала показали нам, что у 15 детей (44%), высокий уровень развития творческого потенциала, что составляет большую половину участников исследования. Характеризуется уровнем (несколько выше нормы) развития творческих способностей, хорошим темпом выполнения заданий, высокой потребностью в получении знаний, устойчивым познавательным интересом и хорошей мотивацией.

Средний уровень - 13 детей (38%). Такие дети чаще всего работают со средним темпом, редко проявляют познавательный интерес, просят помощи у взрослых при выполнении заданий, не всегда замотивированы деятельностью.

Низкий уровень развития творческого потенциала показали всего 6 детей из 34 (18%). Это дети с низкой продуктивностью генерирования идей, с уровнем творческих способностей ниже нормы. Такие дети неактивны в получении новых знаний, к творческой деятельности, часто неуверены в себе и без желания принимать участие в деятельности («Рис.1»).

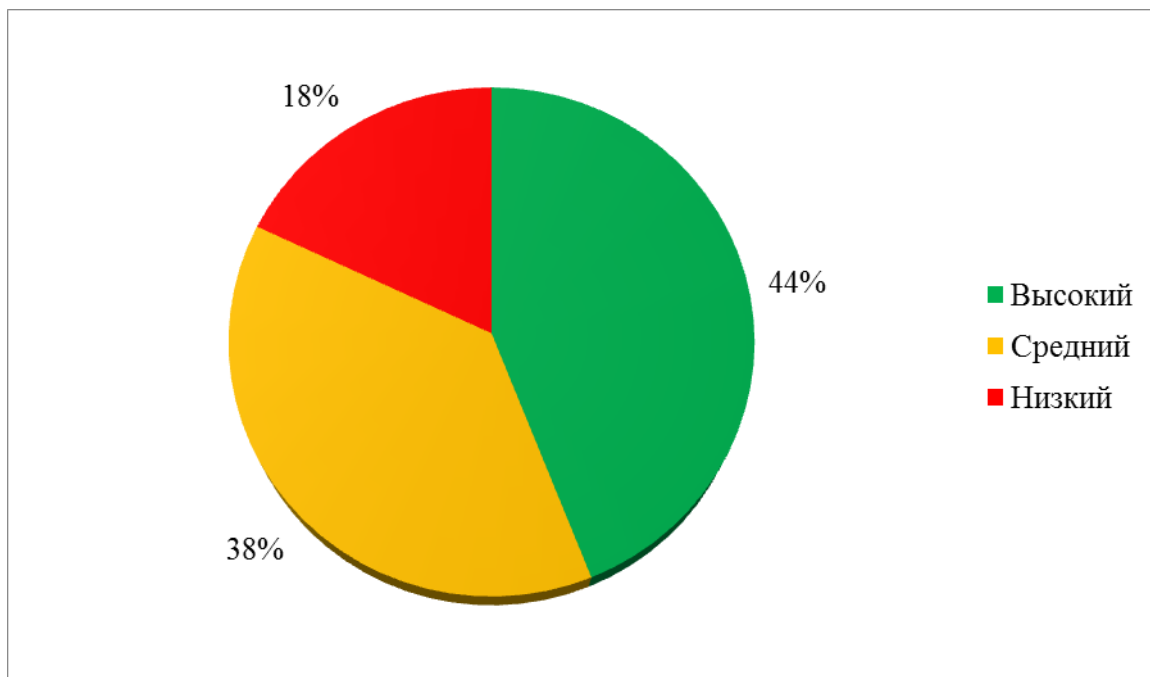


Рис. 1. Уровни развития творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста в группе

По результатам проведенного диагностического исследования, мы сделали общий вывод: в дошкольной образовательной организации активно ведется работа по поддержанию хорошего уровня творческого развития старших дошкольников, что подтверждает большое количество детей с высоким и средним уровнем творческого потенциала. Однако необходимо провести комплексную работу по повышению среднего и низкого уровня развития творческого потенциала старших дошкольников посредством новой технологии развития творчества детей, которая позволит за счет объединения в себе нескольких элементов творчества провести ее в короткие сроки.

Для диагностики типов семейного воспитания мы использовали методику А.Я. Варга – В.В. Столина «Тест – опросник родительского отношения к детям (ОРО)», а также метод психолого-педагогического наблюдения на основе данной методики (Приложение 2).

Цель: определить тип семейного воспитания.

Ход: воспитатель предлагает родителям ответить на вопросы опросника и зафиксировать свои ответы (положительные или отрицательные) в предоставленном бланке.

В зависимости от количества положительных ответов родителей выявляется степень выраженности определенного типа семейного воспитания.

Авторы теста-опросника выделяют пять типов отношения родителя к своему ребенку:

1. Принятие-отвержение. Принятие проявляется в уважительном отношении со стороны родителя к ребенку, родитель принимает индивидуальность ребенка, стремится проводить с ним все свободное время, принимает его интересы. Отвержение проявляется в раздражении, злости, обиде родителя к ребенку. Родитель не верит в ребенка, считает его неудачливым, не способным, неприспособленным к жизни.

2. Кооперация. Такое отношение родителя к ребенку проявляется в

заинтересованности в делах к ребенку, в оказании необходимой помощи ребенку, проявления сочувствия в нужных ситуациях. Родитель верит в ребенка, поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных, способствует развитию интеллектуальных и творческих способностей ребенка.

3. Симбиоз. При таком типе отношений существует межличностная дистанция в общении родителя с ребенком. Однако родитель стремится удовлетворить все потребности ребенка, пытается оградить его от трудностей и неприятностей жизни, излишне переживает за ребенка, что отражается на самостоятельности ребенка.

4. Авторитарная гиперсоциализация. Авторитарный тип отношения родителя к ребенку. Наблюдается повышенная требовательность к ребенку, навязывание со стороны родителей своей воли, а в случае проявления ребенком своеволия следует наказание. Чрезмерный контроль за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными проявлениями, привычками, мыслями, чувствами.

5. Инфантилизация. Тип отношений, при которых родитель стремится инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Строгий контроль со стороны родителей за действиями ребенка. Родитель не воспринимает фактический возраст ребенка, его интересы, увлечения, мысли и чувства. Ребенок представляется не приспособленным, не успешным и неумелым.

Принимая во внимание мнение А.Я. Варга, о наиболее неблагоприятных типах семейного воспитания, мы можем сказать, что:

Благоприятным типам семейного воспитания соответствуют «принятие» и «кооперация». Родители принимают индивидуальность ребенка, развивают его активность, стараются выстраивать партнерские отношения, стремятся реализовать уравнительные отношения между собой и ребенком (оптимальный эмоциональный контакт). Для таких отношений характерна умеренная требовательность, строгость, контроль.

Менее благоприятная установка по отношению к детям – «симбиоз», которая отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. В такой семье ребенок – в центре внимания родителей, которые стараются полностью удовлетворить его потребности, однако многое запрещают, и тем самым лишают ребенка самостоятельности. Для отношений этих родителей характерен строгий контроль и высокая требовательность по отношению к ребенку.

К неблагоприятным типам семейного воспитания относим такие типы как: «отвержение», «авторитарная гиперсоциализация» и «инфантилизация». В отношении родителя имеются стремления инфантилизировать ребенка, приписать ему личностную и социальную несостоятельность. Авторитарный стиль воспитания. Родители предъявляют повышенные требования к ребенку, уделяют ему не достаточно внимания. Родители проявляют излишнюю строгость по отношению к ребенку. В семейных отношениях присутствуют конфликтность, тревожность. Родитель воспринимает своего ребёнка плохим, неприспособленным.

Проанализировав ответы родителей на данный тест-опросник мы выявили, что большинство родителей воспринимают себя и своего ребенка как единое целое, они стараются удовлетворить все его потребности, часто беспокоятся о ребенке. Однако такие родители часто многое запрещают ребенку, ограничивают его свободу и придерживаются межличностной дистанции в общении, что соответствует симбиотическому типу семейного воспитания.

Также доминирующими типами семейного воспитания оказались «принятие» и «кооперация», что свидетельствует о благоприятной обстановке в семьях, т.к. такие родители принимают индивидуальность ребенка, развивают его активность, стараются выстраивать партнерские отношения, что в целом благоприятно отражается на развитии личности ребенка.

Однако есть родители, которые требуют от ребенка безоговорочного

послушания и дисциплины. Они не в состоянии разделить точку зрения ребенка, стараются во всем навязать ему свою волю. За проявления своеволия наказывают. Такие родители пристально следят за социальными достижениями ребенка, требуют от него постоянного успеха в этой сфере, инфантилизируют ребенка, приписывают ему личностную и социальную несостоятельность, что соответствует таким типам семейного воспитания как «авторитарная гиперсоциализация» и «инфантилизация» (Таблица 3).

Таблица 3

Типы семейного воспитания (констатирующий этап)

№	ИФ ребенка	Принятие (П)	Отвержение (О)	Кооперация (К)	Симбиоз (С)	Авторитарная гиперсоциализация (АГ)	Инфантилизация (И)	Дом-щий тип семейного воспитания
1.	Влад И.	+	-	-	+	-	-	С
2.	Володя Ш.	+	-	+	+	-	-	К
3.	Миша Б.	+	-	+	+	-	-	К
4.	Милана Б.	-	-	-	-	-	+	И
5.	Андрей Т.	+	-	+	+	-	-	С
6.	Ангелина Л.	+	-	-	+	-	-	С
7.	Полина С.	-	-	+	+	-	-	С
8.	Света А.	+	-	+	-	-	-	П
9.	Ваня М.	+	-	+	+	-	-	С
10.	Сереза З.	+	-	+	-	-	-	П
11.	Света Л.	-	-	-	+	-	-	С
12.	Оля Ч.	+	-	+	-	-	-	П
13.	Катя М.	-	-	-	+	-	-	С
14.	Савелий А.	+	-	+	-	-	-	К
15.	Паша С.	-	-	-	-	+	-	АГ
16.	Ксюша Ш.	+	-	+	-	-	-	К
17.	Аня М.	+	-	-	-	-	-	П
18.	София М.	-	-	-	+	-	-	С
19.	София Щ.	+	-	-	-	-	-	П
20.	Нина Д.	+	-	+	-	-	-	К
21.	Ваня У.	+	-	+	-	-	-	К
22.	Вера П.	+	-	-	+	-	-	С
23.	Лев Н.	+	-	-	-	+	-	АГ
24.	Дима Н.	+	-	+	-	-	-	К
25.	Ярослав Т.	+	-	-	+	-	-	П
26.	Егор Р.	+	-	-	-	-	-	П
27.	Лиза С.	-	-	-	-	+	+	И

Продолжение таблицы 3

28.	Лев Д.	-	-	-	-	+	-	АГ
29.	Коля С.	+	-	-	+	-	-	П
30.	Кирилл Н.	-	-	-	+	-	-	С
31.	Рома И.	-	-	-	+	+	-	АГ
32.	Леша Р.	-	-	+	-	-	-	К
33.	Юля З.	+	-	-	+	-	-	П
34.	Моника М.	+	-	+	+	-	-	С

По результатам данной методики мы выявили, что ни у одного из родителей (0%) 34 детей тип семейного воспитания – «отвержение» не является доминирующим. У 32% родителей (11 семей) исследуемой группы была определена такая установка по отношению к детям, как «симбиоз». У 26,5% родителей (9 семей) доминирующим типом семейного воспитания является «принятие». Тип семейного воспитания – «Кооперация» обнаружен у 23,5 % родителей (8 семей). 12 % родителей (4 семьи) применяют такой тип семейного воспитания как «авторитарная гиперсоциализация». К «инфантилизации» склонны 6 % родителей (2 семьи) («Рис.2»).

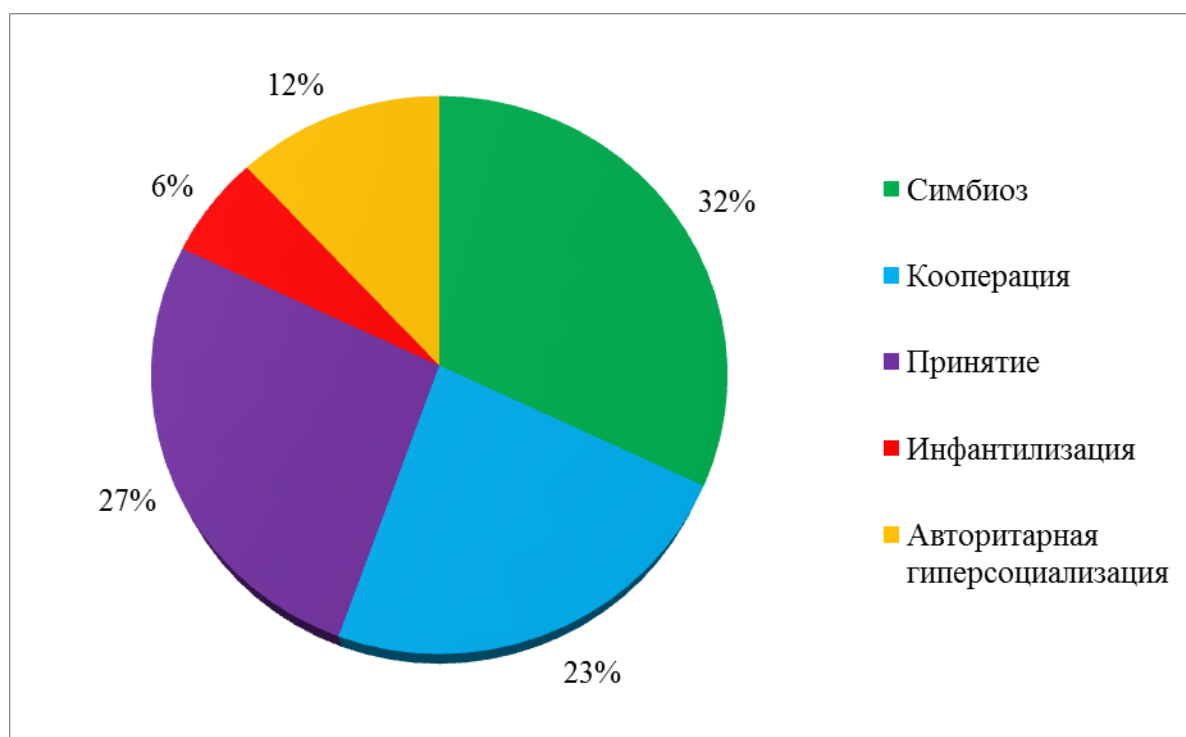


Рис. 2. Доминирующий тип семейного воспитания (констатирующий этап)

Психолого-педагогическое наблюдение, в основе которого лежит диагностическая методика А.Я. Варга и В.В. Столина (Приложение 3), за взаимоотношениями родителей и детей проводилось воспитателем группы и детским психологом в режимные процессы таких как:

- время приема и ухода детей;
- совместная творческая деятельность педагога, психолога, детей и родителей;
- совместные праздники, экскурсии, игры.

Цель: определить тип семейного воспитания.

Ход: воспитатель и детский психолог отвечают на вопросы адаптированного теста-опросника на основе своих наблюдений за взаимоотношениями родителей и детей и фиксирует свои ответы (положительные или отрицательные) в предоставленном бланке.

В зависимости от количества положительных ответов выявляется степень выраженности (ведущий тип) определенного типа семейного воспитания.

В результате анализа данных психолого-педагогического наблюдения, мы выявили, что экспертная оценка в большей степени совпадает с результатами ответов родителей. Однако стоит отметить, что по наблюдениям экспертов доминирующими типами семейного воспитания являются «симбиоз» и «принятие» («Рис.3»).

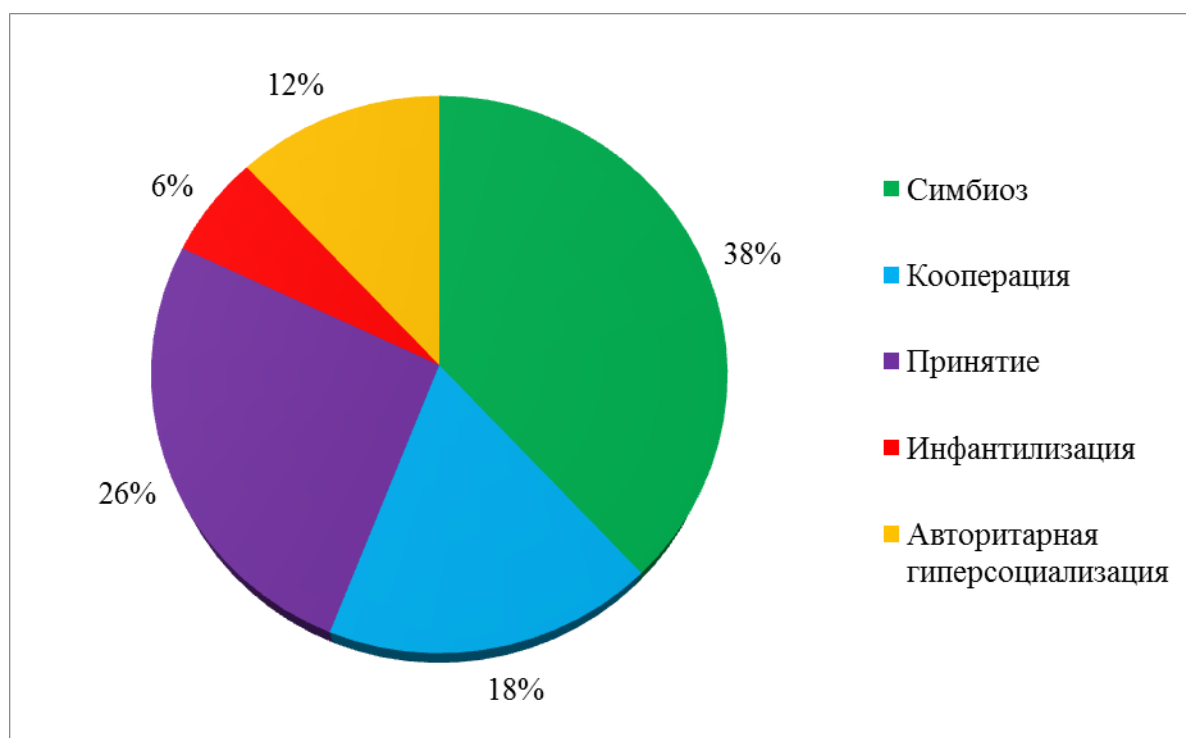


Рис. 3. Доминирующий тип семейного воспитания по результатам психолого-педагогического наблюдения (констатирующий этап)

Для дальнейшей опытно-поисковой работы и доказательства выдвинутого предположения о взаимном влиянии следует объединить результаты диагностик констатирующего этапа в единую таблицу (Таблица 4).

Таблица 4

Сводная таблица результатов диагностического исследования
констатирующего этапа

№	ИФ ребенка	Дом- щий тип семе- йно- го воспи- тания	Уровень развития творческого потенциала	№	ИФ ребенка	Дом- щий тип семе- йно- го воспи- тания	Уровень развития творческого потенциала
1.	Влад И.	С	Средний	2.	София М.	С	Средний
3.	Володя Ш.	К	Высокий	4.	София Щ.	П	Средний
5.	Миша Б.	К	Высокий	6.	Нина Д.	К	Высокий
7.	Милана Б.	И	Низкий	8.	Ваня У.	К	Высокий

Продолжение таблицы 4

9.	Андрей Т.	С	Средний	10.	Вера П.	С	Средний
11.	Ангелина Л.	С	Высокий	12.	Лев Н.	АГ	Низкий
13.	Полина С.	С	Средний	14.	Дима Н.	К	Высокий
15.	Света А.	П	Высокий	16.	Ярослав Т.	П	Высокий
17.	Ваня М.	С	Средний	18.	Егор Р.	П	Средний
19.	Сережа З.	П	Средний	20.	Лиза С.	И	Низкий
21.	Света Л.	С	Высокий	22.	Лев Д.	АГ	Низкий
23.	Оля Ч.	П	Высокий	24.	Коля С.	П	Высокий
25.	Катя М.	С	Средний	26.	Кирилл Н.	С	Средний
27.	Савелий А.	К	Высокий	28.	Рома И.	АГ	Низкий
29.	Паша С.	АГ	Низкий	30.	Леша Р.	К	Высокий
31.	Ксюша Ш.	К	Высокий	32.	Юля З.	П	Средний
33.	Аня М.	П	Высокий	34.	Моника М.	С	Средний

По данным сводной таблицы мы видим, что в большинстве таких семей, где доминирующим типом воспитания является «кооперация» или «принятие», уровень развития творческого потенциала ребенка – высокий. А в семьях, где доминирующим типом семейного воспитания является «авторитарная гиперсоциализация» или «инфантилизация» – низкий уровень развития творческого потенциала старшего дошкольника. Симбиотический тип семейного воспитания относится к менее благоприятному типу, и его влияние на уровень развития творческого потенциала сказывается по-разному.

По итогам диагностического исследования, 19 семей используют менее благоприятные и неблагоприятные типы семейного воспитания, такие как «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «инфантилизация», которые вероятно имеют непосредственное влияние на уровень развития творческого потенциала старшего дошкольника. Следовательно, на формирующем этапе необходимо провести системную работу по изменению типа семейного воспитания на наиболее благоприятный и развитию творческого потенциала старших дошкольников. Для решения поставленной задачи мы использовали методику «Технология творчества для детей или АС-технология». Также в рамках пилотного проекта реализуем в дошкольной образовательной организации по активизации родительской вовлеченности в воспитательно-

образовательный процесс детским психологом планируется проведение ряда комплексных мероприятий, направленных на повышение педагогической компетенции родителей в вопросах семейного воспитания.

Перед началом формирующего этапа были сформированы контрольная и экспериментальная группы из числа детей и родителей, которые показали средний и низкий уровень развития творческого потенциала и неблагоприятный и менее благоприятный тип семейного воспитания с целью сравнения результатов до и после проведения эксперимента. Общее количество составило 19 детей: 10 детей в контрольной группе и 9 детей в экспериментальной группе. А также мы подсчитали различия между контрольной и экспериментальной группой в уровне развития творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста по тесту Е.П. Торренса, используя метод U-критерий Манна-Уитни. Так расчет эмпирического значения критерия $U_{\text{эмп}} = 38,5$. Сопоставив с табличными значениями $U_{\text{кр}}$ для уровней статистической значимости $P \leq 0,05$ (21) и $P \leq 0,01$ (14), мы сделали вывод, что данные значения критерия находятся в зоне незначимости. Следовательно, различий между группами не выявлено.

В следующем параграфе мы опишем практику применения АС-технологии развития творчества детей старшего дошкольного возраста.

2.2. Практика применения АС-технологии развития творчества детей старшего дошкольного возраста

В данном параграфе мы представим ход и особенности проведения формирующего этапа.

Цель формирующего этапа: апробировать методику «Технология творчества для детей или АС-технология» по комплексному развитию творческого потенциала у детей старшего дошкольного возраста.

Исходя из цели, были поставлены следующие задачи:

- комплексное развитие творческих способностей детей и

формирование у них интереса к изобретательской деятельности посредством награждения за хорошую работу;

- формирование культуры творчества посредством организации совместной проектной деятельности детей и родителей по созданию комплексного творческого продукта, имеющего признаки изобретения и при этом включающего в себя элементы литературного, художественного и технического творчества;

- формирование у детей мотивации к социально значимой изобретательской деятельности;

- развитие у родителей способности к взаимодействию с детьми в процессе проектной сотворческой деятельности и повышение их педагогической грамотности в сфере развития творческих способностей детей.

Организация проектной сотворческой деятельности детей и родителей происходила в следующем порядке:

1. Воспитатель предлагает родителям в совместной деятельности с ребенком создать творческую работу с помощью «Технологии творчества для детей».

2. Каждому родителю выдается подробный алгоритм создания творческой работы по методике «Технология творчества для детей или АС-технология», в котором:

- родителям совместно с ребенком предлагается выбрать любое известное детское литературное произведение: одно или несколько стихотворений детских поэтов, одну или несколько сказок или детских рассказов, или несколько пословиц и поговорок;

- по аналогии с сюжетом (сюжетами) выбранных произведений ребенку предлагается с помощью родителей собственное литературное произведение;

- ребенку предлагается нарисовать действующих лиц и другие объекты сюжетов сочиненного литературного произведения (родители предлагают и

помогают ребенку сделать рисунки при помощи метода алгоритмического рисования);

- родителям предлагается перечитать вместе с ребенком сочиненное литературное произведение и глядя на выполненные рисунки и композиции, помочь ребенку увидеть, описать, проанализировать проблемные ситуации, в которых оказываются герои их сочинений;

- ребенку предлагается устранить увиденную проблему с помощью придумывания технического изобретения (устройство, способ, машины и механизмы, предметы труда, игры и быта);

- **– придуманное техническое изобретение (устройство, способ, механизм и т.д.) зарисовывается и находится ему место на выполненных ранее композициях;

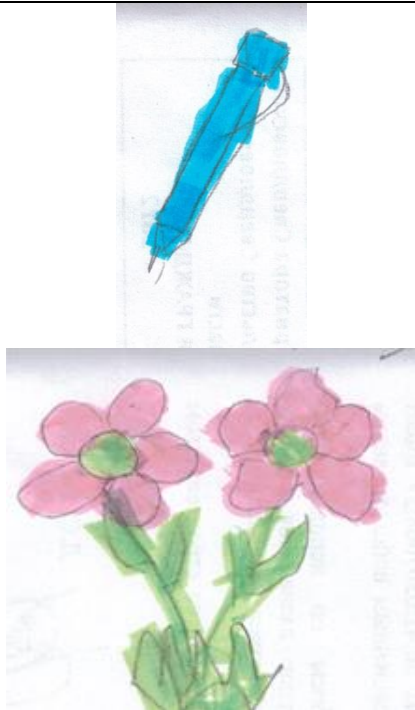
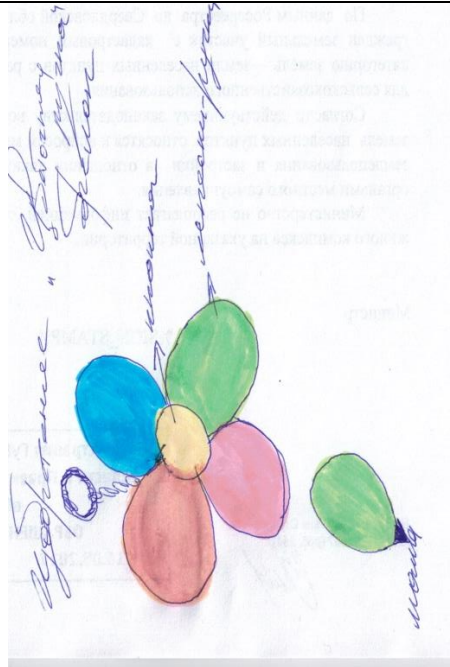
- **– проанализировав и обсудив с ребенком полученные визуальные композиции с включенным в них техническим изобретением, предложите ребенку совместно с родителями досочинить написанное ранее литературное произведение;

- ребенку предлагается изготовить совместно с родителями придуманное техническое изобретение по сочинённому литературному произведению из любых доступных материалов (пластилин, бумага, картон, конструктор и т.д.). Как вариант, можно сделать игрушки на сюжет сочиненного ребенком литературного произведения. При этом можно использовать все известные техники и технологии.

Приведем в качестве примеров результаты применения данной методики в экспериментальной группе старших дошкольников (Таблица 5).

Таблица 5

Результаты применения методики «Технология творчества для детей или АС-технология»

№	Имя ребенка (группа, возраст, уровень тв.разв., тип сем.восп.)	Известное детское литературное произведение	Собственное литературное произведение	Рисунок действующих лиц и другие объекты сюжетов сочиненного литературного произведения	Техническое изобретение по сочиненному литературному произведению
1.	Моника М.. (подг., 7л., ср.ур., С.)	«Как у нашего кота» Как у нашего кота Шубка очень хороша. Как у котика усы Удивительной красы, Глазки смелые Зубки белые! (Потешка)	«Цветочная ручка» А у нашего цветочка: Распустились все листочки! Очень тонкий стебелек, Как у ручки стерженек. Пишет чистенько, красиво, Аккуратненько и мило.	 The image contains two separate drawings. The top drawing is a blue pen with a green eraser at the top and a small green loop at the bottom. The bottom drawing shows two pink flowers with green stems and leaves.	 The image shows a drawing of a flower with five petals in blue, green, yellow, pink, and red. There are handwritten labels in Russian: 'Оформление "Цветочной ручки"' (Design of 'Flower pen'), 'Очень тонкий стебелек' (Very thin stem), 'Как у ручки стерженек' (Like a pen nib), and 'Пишет чистенько, красиво' (Writes cleanly, beautifully). There is also a signature 'Моника' at the bottom right.



Продолжение таблицы 5

2.	Паша С.. (ст., 5л., низ.ур., АГ.)	Мы писали, мы писали, Наши пальчики устали! А сейчас мы отдохнем И опять писать начнем (Детская физкультминутка)	«Кисточка» Кистью много рисовали, Наши пальчики устали Кисточка волшебной стала Все сама дорисовала!		
3.	Андрей Т. (подг., 7 л., ср.ур., С.)	«Чемодан с четырьмя ручками» (отрывок) Ранним майским утром к гостинице «Дубки» подкатил светло-серый автомобиль. Распахнулась дверца, из машины выскочил человек с трубкой в зубах. Увидев приветливые лица, букеты цветов, он смущенно улыбнулся. Это был профессор Громов. – Ну и ну... – покачал головой директор. – Как	«Приключения кота Грюма» Жил кот Грюм, он был ученым изобретателем всякой электроники. Одним из его изобретением был дрон, который умел летать. Как- то Грюм поехал в свой любимый отель под названием «Волшебный край». Там его встретил директор носорог этого отеля и предложил ему свою помощь в донесении его багажа до номера, как		 «Дрон», который может передвигаться по земле и летать по воздуху. Складные каркасные крылья не ломаются.





Продолжение таблицы 5

	<p>же вы справлялись, профессор?</p> <p>– Приглашал четырех носильщиков. А сам руководил, – сказал Громов.</p> <p>– Мы оставили вам тот же номер. Вы не возражаете?</p> <p>– Прекрасно. Весьма благодарен.</p> <p>Директор с тремя помощниками взяли за ручки и отнесли чемодан на второй этаж. Поднявшись за ними, профессор с удовольствием оглядел голубоватые стены гостиной, удобную мебель, маленький рабочий стол у широкого, во всю стену, окна. Он почувствовал, что в комнате пахнет сосновым лесом, и улыбнулся.</p> <p>Директор нажал на одну из кнопок у двери:</p> <p>– Запах хвои не обязательно. Если хотите, можно цветущие луга, фиалки и даже морозный день. Это кнопки генератора запахов. Для настроения.</p>	<p>частому посетителю. Грюм поблагодарил директора за оказанное внимание и согласился. В номере ученый кот открыл свой чемодан в котором лежало его новое изобретение - дрон. Дрон умел снимать различные видео с разных расстояний. Вдруг раздался звонок по телефону, это звонил друг собака Макс. Макс спросил готов ли дрон, для съемки дня города. Кот сказал, что подготовит дрона и подключил его к зарядному устройству. Когда дрон зарядился, кот попробовал его в действии, в это время, от сильного ветра окно номера открылось и дрон случайно вылетел. Сломался пульт управления - зажало кнопку, поэтому дрон улетел. Грюм бросился немедленно на поиски своего изобретения.</p> <p>Проблема:</p> <p>- сломался пульт управления.</p> <p>Решения:</p>	<p>Питается солнечной энергией (не нужна зарядка). Управляется движением руки (датчик на руке, который соединяется с Дроном.)</p>
--	--	---	---



Продолжение таблицы 5

		<p>– Все чудесно, настроение отличное, – успокоил его профессор.</p> <p>– Мы так и думали. Пожалуйста, располагайтесь, отдыхайте.</p> <p>– И директор удалился.</p> <p>Профессор распахнул окно. В комнату с шорохом листья влетел утренний ветерок и запутался в прозрачных шторах....</p> <p>(Е.С.Велтистов)</p>	<p>- создать дрон;</p> <p>- создать машину времени, для того чтобы вернуться и исправить пульт управления.</p>		
4.	<p>Сережа 3. (ст.,6 л., ср.ур., П.)</p>	<p>«Пришла весна»</p> <p>Пришла весна, Пришла красна, Принесла ржаной колосок, Овсяной снопок, Большой урожай В наш край.</p> <p>(Русская народная пословица)</p>	<p>«Времена года»</p> <p>Лето пришло- Радость принесло! -Ура, ура! Веселиться мошкара.</p> <p>Пришла осень золотая, Принесла листопад. В наш чудесный город-сад.</p> <p>Наступила зима! Веселиться детвора. Прилетает снежок – Появляется каток.</p>	 <p>(на рисунке изображена Водомерка)</p>	 <p>Робот «Водомерка», который измеряет загрязненность воды</p>





Продолжение таблицы 5

5.	Лиза С. (ст., 6 л., низ.ур., И.)	Ух, ты! Стирка то в разгаре! Скоренько поможем маме! Все игрушки постирать... И обои оборвать... (Е. Лобанцева)	«Зубная щетка» Ух ты! Щеточка зубная, Ты такая озорная! Не жалея зубной пасты, Стану я как тигр зубастый.		
6.	Лев Д. (ст., 6 л., низ.ур., АГ.)	«Ласточка» Травка зеленеет, Солнышко блестит; Ласточка с весною В сени к нам летит. С нею солнце краше И весна милей... Прощебечь с дороги Нам привет скорей! Дам тебе я зерен; А ты песню спой Что из стран далеких Принесла с собой. (А. Плещеев)	«Птица» Солнца луч краснеет Небо золотит Птица вновь с весною На Урал летит Дерево украшу Для больших гостей Я кормушкой славной Пусть летит быстрее!		 «Кормушка для маленьких птичек» (из коробки для яиц)

Продолжение таблицы 5

7.	<p>Юля З. (ст., 6 л., ср. ур., П.)</p>	<p>«Два веселых гуся» Жили у бабуси два весёлых гуся, Один серый, другой белый, Два весёлых гуся. Один серый, другой белый, Два весёлых гуся.</p> <p>Мыли гуся лапки в луже у канавки, Один серый, другой белый Спрятались в канавке. Один серый, другой белый Спрятались в канавке.</p> <p>Вот кричит бабуся - Ой, пропали гуся, Один серый, другой белый, Гуся, мои гуся. Один серый, другой белый, Гуся, мои гуся.</p> <p>Выходили гуся, кланялись бабусе, Один серый, другой белый Кланялись бабусе. Один серый, другой белый Кланялись бабусе. (Детская песенка)</p>	<p>Жили два мальчишки: Мирослав и Мишка. Один в кудряшках, Другой в веснушках. Мирослав и Мишка.</p> <p>Пасли они барашек, Увидели овражек, Один в кудряшках, Другой в веснушках Спрятались в овражке.</p> <p>Кричит мама Мариша: - Пропали мои мальчишки! - Один в кудряшках. - Другой в веснушках. - Где мои мальчишки?</p> <p>«Как найти мальчишек?!» - Думает мама Мариша. - Один в кудряшках. - Другой в веснушках. - Думает мама Мариша.</p>		 <p>«Самокат-зонтик»</p>
----	--	---	--	---	---

Продолжение таблицы 5

8.	София М. (ст., 5 л., ср.ур., С.)	<p>Две рыбки резвятся в воде голубой, Сверкают своей чешуей золотой. Мелькают в реке их нарядные спинки, И плавает рядом их мама – сардинка.</p> <p>(Е. Малёнкина)</p>	<p>Две рыбки резвятся в воде голубой, Мелькают открытой своей головой. Сверкают в море их спинки И плавает рядом их мама-блондинка.</p>		 <p>«Модель плавательного круга 2 в 1» (держаться на воде и голову не напекало солнцем)</p>
9.	Полина С. (ст., 6л., ср.ур., С.)	<p>Наша Таня громко плачет, Уронила в речку мячик. Тише, Танечка, не плачь! Не утонет в речке мяч!</p>	<p>Наша Поля заигралась, Раскружилась, раскачалась, И раздался страшный гром: «Съела коку с молоком»*.</p> <p>Съесть коку с молоком* - крылатая фраза, означающая, что ребенок стукнулся лбом.</p>		 <p>«Надувная повязка на голову» (спасает от удара)</p>

Отметим, что в дошкольной образовательной организации с этого учебного года запущен в работу пилотный проект по активизации родительской вовлеченности в деятельность организации. В результате на 30% увеличилось количество родителей, поддерживающих единые требования к организации жизни детей, единые подходы к воспитанию и образованию. Со всеми семьями воспитанников проводятся индивидуальные психологические и психолого-педагогические консультации, в ходе которых происходит согласование стратегии и тактики воспитательно-образовательного процесса с учетом индивидуальных потребностей и возможностей каждого ребенка. Особый интерес вызывают работа Родительского клуба и библиотеки для родителей. Родители отмечают эффективность родительских собраний. Актуальными для родителей оказались такие формы, как активное участие в праздниках и утренниках (исполнение ролей, музыкально-танцевальных композиций), совместные (дети, педагоги и родители) экскурсии, посещения театров и музеев, реализация детско-родительских проектов.

В результате комплексного повышения психолого-педагогической компетентности родителей произошли изменения в детско-родительских отношениях. Обнаружена тенденция к росту на 25% числа родителей, готовых к активному проявлению интереса и принятия увлечений ребенка. Больше трети родителей отмечают появление большей терпимости по отношению к ошибкам детей. Обнаружена тенденция (30% родителей) к формированию навыков адекватного и эффективного реагирования родителей на различные эмоциональные и поведенческие проявления детей.

Получая обратную связь от родителей, после окончания формирующего этапа мы можем сказать об эффективности проведенной методики по творческому развитию ребенка, повышению его и родительской заинтересованности к творческой деятельности, об общей заинтересованности в познавательном процессе, о доступности методики для старшего дошкольного возраста, а также об эффективности реализации

пилотного проекта. Родители отмечают изменения, произошедшие в отношении к ребенку. Появились навыки сотрудничества, кооперации. Анализ проделанной работы по апробированию методики «Технология творчества для детей» позволяет говорить о её доступности и эффективности для детей старшего дошкольного возраста.

2.3. Изучение динамики влияния детско-родительских отношений на развитие творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста

По окончании формирующего этапа был проведен контрольный срез с целью выявления уровня творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста и вероятного изменения типа семейного воспитания.

Результаты оценивались по критериям и соответствующим показателям, выделенным на констатирующем этапе. Диагностике подлежали контрольная и экспериментальная группы.

Анализируя полученные результаты по уровню развития творческого потенциала старших дошкольников и сравнивая с первой диагностикой, можно увидеть следующую динамику изменений (Таблица 6).

Таблица 6

Итоговая диагностика уровня развития творческого потенциала старших дошкольников

№	ИФ ребенка	Беглость (Б)		Оригинальность (О)			Абстрактность (А)		Сопро- тив. замык- анию (СЗ)	Разработ-ть (Р)			Тв.акт ивност ь	Тв.мот ивация	Уровень развития творческих способностей (сумма баллов)	Уровень развития творческого потенциала
		2ст	3ст	1 ст	2 ст	3 ст	1 ст	2 ст		2 ст	1 ст	2 ст				
Контрольная группа																
1.	Влад И.	10	20	1	9	12	2	7	16	9	64	68	н/а	м	Норма (218)	Средний
2.	Милана Б.	9	6	0	5	4	2	16	10	3	31	30	н/а	н/м	Плохо (116)	Низкий
3.	Ваня М.	8	20	0	9	16	2	8	18	9	57	66	н/а	м	Норма (213)	Средний
4.	Катя М.	10	15	1	9	14	3	9	20	7	54	69	а	н/м	Норма (211)	Средний
5.	София Ш.	8	14	1	10	13	3	7	18	8	65	68	н/а	м	Норма (215)	Средний
6.	Вера П.	9	15	1	10	10	2	8	18	9	59	66	а	м	Норма (207)	Средний
7.	Лев Н.	10	9	1	6	8	1	8	17	7	52	61	н/а	н/м	Несколько ниже нормы (180)	Низкий
8.	Егор Р.	9	18	0	8	13	1	5	17	10	65	60	а	н/м	Норма (206)	Средний
9.	Кирилл Н.	10	21	1	8	19	1	7	18	7	57	65	а	н/м	Норма (214)	Средний
10.	Рома И.	10	13	1	5	9	0	6	14	9	50	58	н/а	н/м	Несколько ниже нормы (175)	Низкий
Экспериментальная группа																
1.	Андрей Т.	10	20	1	8	17	1	8	18	9	74	75	а	м	Норма (241)	Средний
2.	Полина С.	9	25	1	7	24	2	10	19	9	77	68	а	м	Норма (261)	Средний
3.	Сережа З.	7	26	1	7	19	2	7	18	10	60	72	а	н/м	Норма (229)	Средний
4.	Паша С.	10	27	1	9	23	2	10	15	7	60	60	а	н/м	Норма (224)	Средний
5.	София М.	10	25	1	9	21	2	10	17	10	70	82	а	м	Норма (257)	Средний
6.	Лиза С.	10	15	1	9	11	1	8	19	8	60	64	а	м	Норма (206)	Средний
7.	Лев Д.	9	30	1	8	20	2	7	17	8	51	58	н/а	н/м	Норма (211)	Средний
8.	Юля З.	10	18	1	8	13	2	9	18	10	77	83	н/а	н/м	Норма (248)	Средний
9.	Моника М.	8	20	1	9	18	1	8	18	10	59	66	а	н/м	Норма (218)	Средний

По результатам итоговой диагностики мы видим, что после проведения комплексных мероприятий результаты экспериментальной группы изменились – стали качественно лучше. Так, низкий уровень не показал ни один ребенок (0%). Все дети экспериментальной группы (100%) показали средний уровень развития творческого потенциала, с различным количеством баллов. Стоит отметить, о повышении количества баллов у каждого ребенка, что говорит о положительной динамике изменений.

Расчет эмпирического значения критерия $U_{\text{эмп}} = 50$. Сопоставление результата с табличными значениями $U_{\text{кр}}$ для уровней статистической значимости $P \leq 0,05$ (27) и $P \leq 0,01$ (19) показало, что различие по уровню развития творческого потенциала старших дошкольников контрольной группы не выявлено. Полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости.

Рассмотрев различия между результатами экспериментальной группы до проведения комплексных мероприятий и после, также с помощью критерия Манна-Уитни, мы получили следующее значение: $U_{\text{эмп}} = 14$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, следовательно, в экспериментальной группе произошли изменения по уровню развития творческого потенциала.

По результатам итогового диагностического исследования типов семейного воспитания мы выявили, что у большинства родителей наблюдается динамика изменения типа «симбиоз» на «принятие» или «кооперацию», типа «инфантилизация» на «симбиоз», типа «авторитарная гиперсоциализация» на «принятие» и «симбиоз» (Таблица 7).

Динамика изменения типа семейного воспитания

№	ИФ ребенка	Контрольный этап		Констатирующий этап	
		Ответы родителей	Психолого-педагогич. наблюдение	Ответы родителей	Психолого-педагогич. наблюдение
Контрольная группа					
1.	Влад И.	С	С	С	С
2.	Милана Б.	И	И	И	И
3.	Ваня М.	С	С	С	С
4.	Катя М.	С	С	С	С
5.	София Щ.	П	П	П	П
6.	Вера П.	С	С	С	С
7.	Лев Н.	АГ	АГ	АГ	АГ
8.	Егор Р.	П	П	П	П
9.	Кирилл Н.	С	С	С	С
10.	Рома И.	АГ	АГ	АГ	АГ
Экспериментальная группа					
1.	Андрей Т.	С	С	П	П
2.	Полина С.	С	С	К	П
3.	Сережа З.	П	П	К	К
4.	Паша С.	АГ	АГ	П	П
5.	София М.	С	С	П	П
6.	Лиза С.	И	И	С	П
7.	Лев Д.	АГ	АГ	С	С
8.	Юля З.	П	П	К	П
9.	Моника М.	С	С	К	П

На основе полученных данных контрольного диагностического исследования уровня развития творческого потенциала старших дошкольников и типов семейного воспитания составим сводную таблицу (Таблица 8).

**Сводная таблица результатов диагностического исследования
контрольного этапа**

№	ИФ ребенка	Доминирующий тип семейного воспитания	Уровень развития творческого потенциала	№	ИФ ребенка	Доминирующий тип семейного воспитания	Уровень развития творческого потенциала
1.	Влад И.	С	Средний	2.	София М.	П	Средний
3.	Володя Ш.	К	Высокий	4.	София Щ.	П	Средний
5.	Миша Б.	К	Высокий	6.	Нина Д.	К	Высокий
7.	Милана Б.	И	Низкий	8.	Ваня У.	К	Высокий
9.	Андрей Т.	П	Средний	10.	Вера П.	С	Средний
11.	Ангелина Л.	С	Высокий	12.	Лев Н.	АГ	Низкий
13.	Полина С.	П	Средний	14.	Дима Н.	К	Высокий
15.	Света А.	П	Высокий	16.	Ярослав Т.	П	Высокий
17.	Ваня М.	С	Средний	18.	Егор Р.	П	Средний
19.	Сережа З.	К	Средний	20.	Лиза С.	П	Средний
21.	Света Л.	С	Высокий	22.	Лев Д.	С	Средний
23.	Оля Ч.	П	Высокий	24.	Коля С.	П	Высокий
25.	Катя М.	С	Средний	26.	Кирилл Н.	С	Средний
27.	Савелий А.	К	Высокий	28.	Рома И.	АГ	Низкий
29.	Паша С.	П	Средний	30.	Леша Р.	К	Высокий
31.	Ксюша Ш.	К	Высокий	32.	Юля З.	П	Средний
33.	Аня М.	П	Высокий	34.	Моника М.	П	Средний

Так, по данным таблицы, произошли изменения у детей из экспериментальной группы по обоим критериям. Например, у Паши С. был низкий уровень развития творческого потенциала и доминирующий тип семейного воспитания «авторитарная гиперсоциализация». После проведения комплексной работы по изменению типа детско-родительских отношений, а также повышению уровня развития творческого потенциала мы видим положительную динамику изменений. Проанализировав ответы родителей Паши С. и ответы экспертов психолого-педагогического наблюдения, мы выявили другой тип семейного воспитания – «принятие». Повторная диагностика уровня развития творческого потенциал показала нам качественное изменение уровня на «средний», что подтверждает выдвинутую

гипотезу исследования о достижении за счет совместной проектной деятельности ребенка и родителей по созданию комплексного творческого продукта и таких типов семейного воспитания как «принятие» и «кооперация» эффективности развития творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста.

Также, сопоставив результаты проведенных диагностических методик, мы получили следующие общие результаты (Таблица 9, 10):

Таблица 9

Сравнительная таблица уровней развития творческого потенциала старших дошкольников в констатирующем и контрольном эксперименте

Уровень развития творческого потенциала старших дошкольников	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Высокий	44%	44%
Средний	38%	47%
Низкий	18%	9%

Общая картина уровней развития творческого потенциала старших дошкольников представлена в виде Рисунка 4.

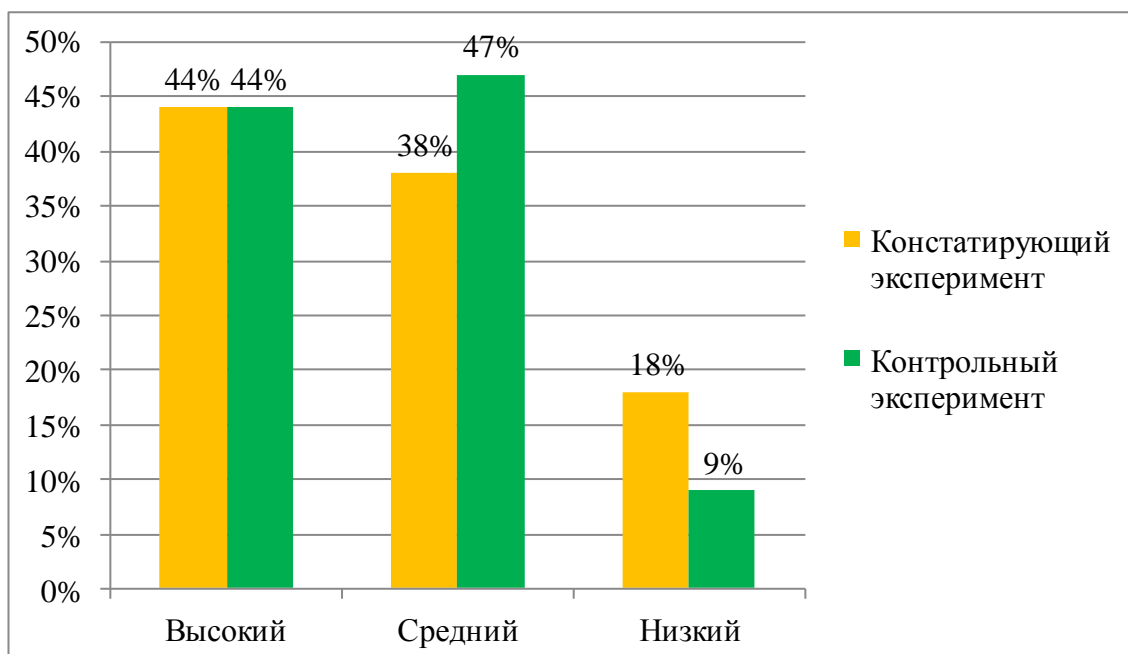


Рис. 4. Сравнительная диаграмма уровней развития творческого потенциала старших дошкольников в констатирующем и контрольном эксперименте

Таблица 10

Сравнительная таблица типов семейного воспитания в констатирующем и контрольном эксперименте

Типы семейного воспитания	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Ответы родителей	Психолого-педагогич. наблюдение	Ответы родителей	Психолого-педагогич. наблюдение
Симбиоз	32%	38%	26,5%	29,5%
Кооперация	23%	18%	35%	23,5%
Принятие	27%	26%	29,5%	38%
Авторитарная гиперсоциализация	12%	12%	6%	6%
Инфантилизация	6%	6%	3%	3%

Общая картина уровней развития творческого потенциала старших дошкольников представлена в виде Рисунка 5.



Рис. 5. Сравнительная диаграмма типов семейного воспитания в констатирующем и контрольном эксперименте

Подводя итог опытно-поисковой работы, мы пришли к выводу о том, что детско-родительские отношения, а именно тип семейного воспитания оказывает значительное влияние на развитие творческого потенциала ребенка старшего дошкольного возраста, что подтверждается повышением уровня по данному критерию, его качественными характеристиками. Следовательно, в дошкольных образовательных организациях нужно проводить комплексную работу, направленную на вовлеченность родителей в воспитательно-образовательный процесс, развитие у родителей способности к взаимодействию с детьми в процессе сотворческой деятельности и повышение их педагогической грамотности в сфере развития творческих способностей. Поэтому нами были разработаны на основе исследования методические рекомендации для воспитателей групп старшего дошкольного возраста по организации совместной творческой деятельности детей, педагогов и родителей (Приложение 4).

Вывод по второй главе

По результатам опытно-поисковой работы мы можем сказать, что в дошкольной образовательной организации активно ведется работа по поддержанию хорошего уровня творческого развития старших дошкольников, что подтверждает большое количество детей с высоким уровнем развития творческого потенциала, и по активизации родительской вовлеченности в воспитательно-образовательный процесс. Однако также мы выявили средний и низкий уровень развития творческого потенциала старших дошкольников и наличие неблагоприятных доминирующих типов семейного воспитания, что подтверждало потребность в проведении комплексной работы по улучшению показателей по данным критериям. В комплексную работу входило проведение на формирующем этапе методики С.А. Новоселова «Технология творчества для детей» и проведение психологом в рамках пилотного проекта дошкольной образовательной организации мероприятий, направленных на повышение компетенции родителей по детско-родительским отношениям.

По итогам формирующего этапа, результаты экспериментальной группы изменились – стали качественно лучше. Так, низкий уровень развития творческого потенциала не показал ни один ребенок (0%). Все дети экспериментальной группы (100%) показали средний уровень данного критерия. Доминирующим типом семейного воспитания после проведения комплексной работы стали такие типы как «принятие», «кооперация» и «симбиоз», что также говорит о положительной динамике изменений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование проблемы влияния детско-родительских отношений на развитие творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста продиктовано новыми требованиями к современному образованию, которые отражены в нормативных документах, а именно в законе «Об образовании в РФ» и федеральном государственном стандарте дошкольного образования. Перед дошкольной образовательной организацией ставятся новые цели и задачи, направленные на вовлечение родителей как участников образовательного процесса в воспитательно-образовательную деятельность организации, на повышение родительской активности в вопросах развития своего ребенка.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что в науке нет устоявшегося однозначного толкования такого сложного образования как творческий потенциал личности. Однако благодаря разным подходам ученых на данную проблему мы можем предположить наиболее полное в своем содержании понятие творческого потенциала как систему когнитивных и некогнитивных компонентов, представленных интеллектуальными (оригинальность, гибкость, адаптивность, беглость и оперативность мышления; легкость ассоциаций; уровень творческого воображения), и личностными (мотивационными, эмоциональными, волевыми, рефлексивными и ценностно-смысловыми) характеристиками в их взаимодействии. Систематизируя данные исследований по этому вопросу, мы предположили следующее: для успешного развития творческого потенциала ребенка старшего дошкольного возраста необходимо развивать и стимулировать творческие способности, творческую активность и мотивацию. Развитие творческого потенциала ребенка старшего дошкольного возраста возможно при следующих психолого-педагогических условиях:

– компетентность взрослых (педагогов и родителей) в вопросах развития

творческого потенциала, с учетом возрастных особенностей старших дошкольников;

- развивающая предметно-пространственная среда, актуализирующая творческие способности;

- поэтапность включения дошкольников в творческую деятельность (интерпретация, импровизация);

- широкое использование инновационных интерактивных развивающих технологий и методик;

- разнообразие и нерегламентированность творческой активности ребенка в мотивационном, эмоциональном, интеллектуальном и волевом аспектах;

- создание атмосферы доброжелательности и заботливости по отношению к ребенку, обстановке, формирующей у него чувство собственной значимости, поощряющей проявление индивидуальности;

- способность родителей к взаимодействию с ребенком в процессе сотворческой деятельности;

- педагогическая грамотность родителей в сфере развития творческих способностей ребенка.

Анализ диагностических исследований, проведенных в контексте работы, показал, что полноценное развитие высокого уровня творческого потенциала ребенка старшего дошкольного возраста личность ребенка во многом зависит от средового фактора – семьи, а именно от детско-родительских отношений.

А.С. Спиваковская рассматривает детско-родительские отношения как систему, или совокупность, родительского, эмоционального отношения к ребенку, ребенка по отношению к родителям, особенности их поведения, восприятия, понимания и оценок друг друга. Основным аспектом детско-родительских отношений является «тип семейного воспитания».

Исследования А.Я. Варги, посвященных вопросу типа семейного воспитания были основаны на понимании детско-родительских отношений

как многомерного образования, в структуре которого выделяются: принятие/отвержение ребенка, кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация и инфантилизация ребенка. Каждая образующая в свою очередь представляет собой сочетание в различных соотношениях эмоционального, когнитивного и поведенческого компонента.

Так, по результатам диагностических исследований на констатирующем и контрольном этапах для высокого уровня творческого потенциала благоприятными типами семейного воспитания являются «принятие» и «кооперация». Три типа семейного воспитания – «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «отвержение» – являются наиболее неблагоприятными для ребенка.

Получая обратную связь от родителей после окончания формирующего этапа, мы можем сказать об эффективности проведенной методики «Технология творчества для детей» С.А. Новоселова по творческому развитию ребенка, повышению его и родительской заинтересованности к творческой деятельности, об общей заинтересованности в познавательном процессе, о доступности методики для старшего дошкольного возраста, а также об эффективности реализации пилотного проекта дошкольной образовательной организации по детско-родительским отношениям. Родители отмечают изменения, произошедшие в отношении к ребенку. Появились навыки сотрудничества, кооперации. Анализ проделанной работы по апробированию методики позволяет говорить о её доступности и эффективности для детей старшего дошкольного возраста.

Проведенное исследование доказало выдвинутую гипотезу, определило необходимость проведения в дошкольных образовательных организациях комплексной работы, направленной на вовлеченность родителей в воспитательно-образовательный процесс, развитие у родителей способности к взаимодействию с детьми в процессе сотворческой деятельности и повышение их педагогической грамотности в сфере развития творческих способностей. Перспективным представляется использование материалов

исследования в работе дошкольных образовательных организаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абсалямова, А. Г. Теоретические основы проблемы формирования культуры творческого мышления у старших дошкольников [Текст] / А. Г. Абсалямова, О. Ф. Николаева // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 4. – С. 73-78.
2. Авдеева, Н. Н. Зависимость типа привязанности ребенка ко взрослому от особенностей их взаимодействия (в семье и доме ребенка) [Текст] / Н. Н. Авдеева, Н. А. Хаймовская // Психологический журнал. – 1999. – Т.20. – №1. – С. 20-25.
3. Аверьянова, Е. А. Развитие творческого потенциала личности дошкольника: анализ методик [Текст] / Е. А. Аверьянова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2014. – № 27. – С. 37-41.
4. Алиева, М. А. Особенности развития креативного потенциала дошкольников [Текст] / М. А. Алиева // Символ науки. – 2015. – № 6.
5. Алфеева, Е. В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста, 4-7 лет [Текст]: дис...канд. псих. наук: 26.07.2000 / Е. В. Алфеева – М., 2000. – 196 с.
6. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
7. Артемьева, Т. И. Проблема способностей: личностный аспект [Текст] // Психологический журнал. – 1984. – Т.5. – №3. – С. 46-55.
8. Афонькина, Ю. А. Развитие творческого потенциала личности дошкольника [Текст] / Ю. А. Афонькина // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – Пенза, 2011. – № 7. – С.167-170.
9. Бабаева, Ю. Д. Динамическая теория одаренности [Текст] / Ю. Д. Бабаева. – М: Молодая гвардия. – 1997. – 416 с.
10. Баданина, Л. П. Основы общей психологии [Текст] : учеб. Пособие для студентов вузов / Л. П. Баданина. – М. : Флинта, 2012. – 447 с.
11. Бакаева, О. Н. Условия развития творческих способностей у

одаренных детей старшего дошкольного возраста в семье [Текст] / О. Н. Бакаева // Технологии развития творческого потенциала дошкольников: материалы науч.-метод. конф., – Муром, 10 - 11 окт. 2002 г. - М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – С. 161-163.

12. Баскина, Ю. В. Методика диагностики родительского отношения [Текст] : автореф. дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07 / Ю. В. Баскина – М., 1992. – 27 с.

13. Батищев, Г. С. Введение в диалектику творчества [Текст] / Г. С. Батищев. – СПб. : Изд-во Русского христианского гуманитарного ин-та, 1997. – 463 с.

14. Белова, Е. С. Особенности общения и эмоционально личностного развития дошкольников с высоким творческим потенциалом [Текст] / Е. С. Белова, Е. И. Щебланова // Вопросы психологии. – 2010. – № 6. – С. 14-23.

15. Белова, Е. С. Социометрический статус и особенности общения дошкольников с высоким творческим потенциалом [Текст] / Е. С. Белова, Е. И. Щебланова // Психологические исследования. – 2011. – № 2 (16). – С. 12.

16. Белькова, А. Н. Особенности развития творчества старших дошкольников в совместной деятельности [Текст] / А. Н. Белькова // Развитие идей научной школы кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета: сб. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. / гл.ред. А. Г. Гогоберидзе. – СПб., 2010. – С. 262-272.

17. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. М. : Академия, 2002. – 320 с.

18. Бортов, Р. В. Семейные отношения [Текст] / Р. В. Бортов. М. : Проспект, 2000. – 336 с.

19. Брызжева Н. В., Дьячкова Т. В., Творчество открывает возможности [Текст] : учеб.-метод. пособие / Т. В. Дьячкова. – Тула : ГОК ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2013. – 154 с.

20. Бубновская, О. В. Влияние условий воспитания на уровень

креативности ребенка [Текст] / О. В. Бубновская, Е. А. Новикова // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 5. – С. 67-68

21. Варга, А. Я. Незаметное наследство (о роли семьи в формировании личности ребенка) [Текст] / А. Я. Варга // Магистр. – 1991. – № 8. – С. 29-30, 35-37.

22. Варга, А. Я. О двух подходах к изучению родительского поведения / Психолого-педагогические проблемы деятельности и общения школьников [Текст] / А. Я. Варга. – М. : Просвещение, 1985. – 180 с.

23. Варга, А. Я. Структура и типы родительского отношения [Текст] : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / А. Я. Варга. – М. : МГУ, 1987. – 186 с.

24. Варга, А. Я. Тест-опросник родительского отношения [Текст] / А. Я. Варга, В. В. Столин. – М. : МГУ, 1988. – С. 107-113.

25. Васючкова, Э. С. Среда формирования творческих способностей у детей [Текст] / Э. С. Васючкова // Вестник КазГУКИ. – 2013. – № 2.

26. Величко, Ю. В. Основные направления развития творческих способностей детей дошкольного возраста в условиях современной системы образования [Текст] / Ю. В. Величко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. – 2012. – № 2.

27. Венгер, Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания [Текст] / Л. А. Венгер. – М. : Педагогика. – 1986. – 256 с.

28. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика. – 1991. – 67 с.

29. Выготский, Л. С. Проблемы общей психологии: собр. соч.: в 6 т. [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика. – 1982. – Т.2. – 504 с.

30. Галич, Т. Н. Развитие креативности в условиях инновационного образования [Текст] : дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / Т. Н. Галич; Казан. Гос. ун-т. – Казань, 1999. 214 с.

31. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? [Текст] / Ю. Б.

Гиппенрейтер. – М. : Педагогика. – 1997. – 656 с.

32. Глоба, Л. Г. Исследование детско-родительских отношений как фактора развития агрессивности детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Л. Г. Глоба // Молодой ученый. – 2014. – №11. – С. 363-377.

33. Григорьева, О. А. Социальные условия развития творческих способностей детей [Текст] / О. А. Григорьева, Д. В. Зайцев // Вестник ВУиГ. – 2010. – № 4.

34. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика. – 1986. – 240 с.

35. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования [Текст] : проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение. – 2009. – 29 с.

36. Детская практическая психология [Текст] : учебник / Под ред. Т. Д. Марцинковской. – М. : Гардарики, 2012. – 255 с.

37. Дормидонтова, Л. П. Психолого-физиологические основы развития творческих способностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Л. П. Дормидонтова // Эксперимент и инновации в школе. – 2014. – №4.

38. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с.

39. Дружинин, В. Н. Психология семьи [Текст] : 3-е изд. / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, – 2006. – 176 с.

40. Дьяченко, О. М. Воображение дошкольника [Текст] / О. М. Дьяченко. – М. : Международный образовательный и психологический колледж, – 1996. – 197 с.

41. Захарюта, Н. В. Возможности и пути развития творческого потенциала личности детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Захарюта // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и

психология. – 2009. – № 4.

42. Захарюта, Н. В. Развиваем творческий потенциал дошкольника: развитие воображения с использованием предмет.-картин. плана текста [Текст] / Н. Захарюта // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 9. – С. 8-13.

43. Иванова, Т. В. Остроумие и креативность [Текст] / Т. В. Иванова // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С. 76-87.

44. Каптерев, П. Ф. Детская и педагогическая психология [Текст] / П. Ф. Каптерев. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 336 с.

45. Карабанова, О. А. Возрастная психология. Лекции [Текст] / О. А. Карабанова. – М. : Изд-во МГУ, 2011. – 240 с.

46. Ковалев, С. В. Психология современной семьи [Текст] / С. В. Ковалев. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.

47. Колесникова, Г. Г. Развитие творческого потенциала дошкольников через изобразительную деятельность [Текст] / Г. Г. Колесникова, М. А. Трифонова // Векторы развития современной науки : материалы междунар. науч.-практ. конф. / гл. ред. Т. С. Искужин. – Уфа, 2014. – С. 177-181.

48. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах [Текст] / Я. Л. Коломинский. – М. : Изд-во БГУ, 1976. – 350 с.

49. Корчак, Я. Как любить ребенка [Текст] / Я. Корчак. – М. : Книга, 1980. – 482 с.

50. Краткий тест творческого мышления. Фигуральная форма [Текст] : Пособие школьных психологов / Под ред. Е. И. Щеблановой. – М. : ИНТОР, 1995. – 48 с.

51. Лисина, М. И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослым у детей от рождения до семи лет [Текст] : дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.07 / М. И. Лисина. – М., 1974. – 545 с.

52. Лобанова, В. А. Развитие творческого потенциала дошкольников в атмосфере сотворчества [Текст] / В. А. Лобанова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2012. – № 6. – С. 49-55.

53. Логинова Е. В., Шиврина Е. В., Александрова И. А. Выстраивание

партнерских отношений ДООУ с родителями с целью оптимизации детско-родительских отношений как условие личностного развития ребенка [Текст] / Е. В. Логинова // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2015. – С. 79–84.

54. Логинова, И. А. Специфика детско-родительских отношений [Текст] / И. А. Логинова // Семейная психология и семейная практика. – 1998. – № 4. – С. 77.

55. Лубовский, Д. В. Диагностика креативности дошкольников: современное состояние и перспективы развития [Текст] / Д. Б. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С.82-87.

56. Максимова, С. В. Влияние взаимодействия родителей с детьми на проявления творческой активности детей [Текст] / С. В. Максимова // Внешкольник. – 2010. – № 4 (139). – С. 35-40.

57. Малявко, Н. Л. Влияние детско-родительских отношений на развитие личности ребенка-дошкольника [Текст] / Н. Л. Малявко // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 30. – С. 36-40.

58. Мамардашвили, М. Необходимость себя. Лекции. Статьи. Философские заметки [Текст] / М. Мамардашвили. – М. : Лабиринт, 1996. – 432 с.

59. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности [Текст] / А. М. Матюшкин. – М. : Вопросы психологии, 1989. – С. 23-33.

60. Мельникова, Е. Арт-терапевтические техники в коррекции детско-родительских отношений: программа рассчитана на детей 6-7 лет и их родителей [Текст] / Е. Мельникова // Школьный психолог: прил. к газ. «Первое сент.». – 2011. – № 1. – С. 17-32.

61. Минияров, В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) [Текст] / В. М. Минияров. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК»,

2000. – 256 с.

62. Мухамадеева, В. С. Психолого-педагогические условия развития креативности у старших дошкольников в процессе сюжетно-ролевой деятельности [Текст] / В. С. Мухамадеева, Г. В. Тугулева // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6-1. – С. 51-52.

63. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2011. – 456 с.

64. Насрыева, Ю. Е. Изучение влияния семьи на развитие детской одаренности [Текст] / Ю. Е. Насрыева // Science Time. – 2015. – № 4 (16). – С. 525-527.

65. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров [Текст] / Л. Ф. Обухова. – М. : Юрайт, 2013. – 460 с.

66. Погодина, С. Творческое развитие дошкольников в теориях и концепциях [Текст] / С. Погодина // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 4. – С. 83-92.

67. Пономарев, Я. А. Знание, мышление и умственное развитие [Текст] / Я. А. Пономарев. – М. : Просвещение, 1957. – 321с.

68. Прохорова, Л. Н. Педагогические условия развития креативности старших дошкольников [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Н. Прохорова ; Владимирский гос. пед. ун-т. – Владимир, 2000. – 36 с.

69. Ратанова, Т. А. Когнитивная дифференцированность, интеллект и креативность у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Т. А. Ратанова // Психология обучения. – 2013. – № 8. – С. 20-30.

70. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2012. – 712 с.

71. Севостьянова, И. Н. Психолого-педагогическая наука о развитии творческих способностей дошкольников [Текст] / И. Н. Севостьянова // Начальная школа плюс до и после. – 2014. – № 2. – С. 52-55.

72. Семья и формирование личности [Текст]: сб. научных трудов. – М. : Изд-во НИИ «Общей психологии», 1981. – 96 с.

73. Сергеева В. Л. Основы семейного воспитания [Текст] / В. Л. Сергеева. – М. : Академия, 2013. – 192с.

74. Синюк, Д. Э. Технология организации психолого-педагогической работы по развитию творческого потенциала дошкольников [Текст] / Д. Э. Синюк // Поддержка одаренности - развитие креативности : материалы междунар. конгресса: в 2 т. / гл. ред. И. М. Прищепа. – Витебский гос. ун-т им. П. М. Машерова, 2014. – С. 315-318.

75. Смирнова, Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе [Текст] / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1994. – №6. С. 5-16.

76. Смирнова, Е. О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения [Текст] / Е. О. Смирнова, М. Б. Быкова // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 4.

77. Смирнова, Е. О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками [Текст] / Е. О. Смирнова. – М. : Мозаика-Синтез, 2012. – 192 с.

78. Созинова, М. В. Досуговая деятельность как средство развития творческого потенциала старших дошкольников [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / М. В. Созинова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2004. – 159 с.

79. Сомкова, О. Н. Проблема диагностики детской креативности [Текст] / О. Н. Сомкова // Гуманитарные технологии педагогической диагностики в дошкольном образовании: от теории к практике : сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. , 9-11 апр. 2008 г. / гл. ред. А. Г. Гогоберидзе. – СПб., 2008. – С. 127-134.

80. Сотникова, С. Р. Развитие творческого потенциала дошкольников в процессе продуктивной деятельности в образовательной среде [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Р. Сотникова ; Бурят. гос. ун-т. – Улан-Удэ, 2006. – 190 с.

81. Спиваковская, А. С. Обоснование психологической коррекции неадекватной родительской позиции [Текст] / А. С. Спиваковская. – М. :

Просвещение, 1981. – 115 с.

82. Степина, Н. В. Исследование связи креативности и независимости вербального поведения у старших дошкольников с особенностями материнского отношения [Текст] / Н. В. Степина, Е. А. Савина // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. : Гуманитарные науки. – 2012. – Т. 14. – № 12. – С. 217-224.

83. Степина, Н. В. Связь креативности с особенностями материнского отношения и независимостью вербального поведения старших дошкольников [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Н. В. Степина ; Белгородский гос. ун-т. – Белгород, 2010. – 32 с.

84. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 287 с.

85. Субботский, Е. В. Стиль общения как способ формирования личности ребенка [Текст] / Е. В. Субботский. – М. : Изд-во НИИОП, 1979. – С.78-95.

86. Суходольский, Г. В. Основы математической статистики для психологов [Текст] / Г.В. Суходольский. – СПб. : С-Петербургского ун-та, 1972. – 429 с.

87. Сыдыкова, Г. М. Изучение особенностей влияния семьи и общества на творчество детей в художественной и прикладной деятельности [Текст] / Г. М. Сыдыкова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 33-1. – С. 95-98.

88. Сыдыкова, Г. М. Изучение социально-психологического влияния семьи и среды на творчество детей, живущих в семьях и воспитывающихся в детских домах [Текст] / Г. М. Сыдыкова // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 12. – С. 89-90.

89. Сыдыкова, Г. М. Исследование творчества детей [Текст] / Г. М. Сыдыкова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-5. – С. 1050-1052.

90. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б. М.

Теплов. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 536 с.

91. Титков, Е. И. Значение интегрированных занятий в доу для развития креативности дошкольников [Текст] / Е. И. Титков // Инновационные вопросы развития экономики, права, социологии и педагогики : сб. науч. ст. по итогам Всерос. конф. / гл. ред. И. Е. Бельских. – Славянск-на-Кубани, 2015. – С. 112-115.

92. Тихомирова, Т. Н. Взаимосвязь аспектов социальной среды с показателями интеллекта и креативности детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Т. Н. Тихомирова // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 85-94.

93. Товкач, И. Е. Психологические особенности проявления креативности в старшем дошкольном возрасте [Текст] / И. Е. Товкач // Молодой ученый. – 2015. – № 4-3 (19).

94. Урмурзина, Б. Г. Природа и структура творческого потенциала ребенка-дошкольника [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Б. Г. Урмурзина ; Рос. акад. образования ; Ин-т дошкол. образования семейного воспитания. – М., 2002. – 46 с.

95. Учимся общаться с ребенком: руководство для воспитателя детского сада [Текст] / В. А. Петровский, А. М. Виноградова, К. Н. Поливанова и др. – М. : Просвещение, 1993. – 191 с.

96. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013. № 1155) [Текст]. – М. : Омега – Л., 2013.

97. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. – М. : Омега – Л., 2014.

98. Фомина, Л. К. Понятие и типы детско-родительских отношений [Текст] / Л. К. Фомина // Молодой ученый. – 2014. – №2. – С. 704-707.

99. Хабарова, Т. Ю. Историко-методологические основы развития креативности младших школьников средствами семейных традиций [Текст] / Т. Ю. Хабарова // Тамбов : Вестник ТГУ. – 2010. – № 8.

100. Цуканова, Е. В. Влияние межличностных отношений на процесс общения в условиях совместной деятельности [Текст] / Е. В. Цуканова // Наука. – 1981. – С. 148-167.
101. Шиляева, О. В. Оптимизация детско-родительских отношений как фактор развития эмоциональной сферы у старших дошкольников [Текст] / О. В. Шиляева // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2010. – № 6.
102. Шкрыль, Н. М. Взаимодействие дошкольной организации и семьи в вопросах развития у детей творческого потенциала [Текст] / Н. М. Шкрыль, Л. Н. Шарафутдинова // Самарский научный вестник. – 2014. – №1 (6).
103. Эйдемиллер, Э. Г. Семейная психотерапия [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. – Ленинград : Медицина, 1990. – 190 с.
104. Яцкова, О. Ю. Анализ понятия «творческий потенциал» в современной педагогической литературе [Текст] / О. Ю. Яцкова // Педагогика: традиции и инновации: материалы II междунар. науч. конф. – Челябинск : Два комсомольца, 2012. – С. 25-27.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

«Тест творческого мышления Е.П. Торренса»

(под редакцией Е.И. Щеблановой, Н.Б. Шумаковой)

Для проведения теста понадобятся цветные карандаши и/или фломастеры, карандаш, резинка, ручка.

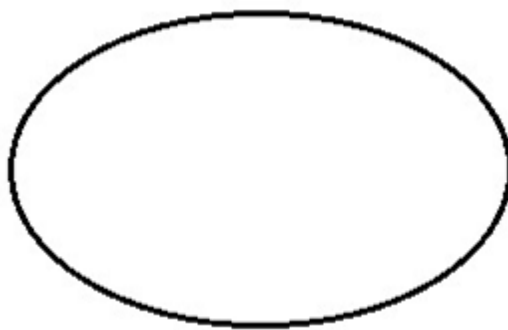
На выполнение каждого задания отводится 10 минут. Если время вышло – просите ребенка перейти к следующему заданию, не нужно давать ему закончить предыдущее – это нарушает ход проведения теста.

Если ребенок задает вопрос, что ему рисовать, не помогайте ему готовыми ответами или наводящими вопросами. Вместо этого повторите или разъясните еще раз инструкцию.

Пожалуйста, не вмешивайтесь в работу ребенка, не говорите, что ему нужно или не нужно рисовать, какие цвета использовать, дайте ему полную свободу творчества. В этом тесте нет правильных или неправильных ответов.


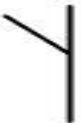








Субтест 1. «Нарисуйте картинку».

Предложите ребенку вырезать из цветной бумаги (цвет ребенок выбирает самостоятельно) цветную фигуру в форме яйца. Предложите ребенку придумать любую картинку, в основе которой будет эта фигура. Далее необходимо приклеить эту фигуру на обратной стороне листа в любом месте — там, где ребенку больше нравится., а затем дорисовать ее карандашами или фломастерами так, чтобы получилась задуманная картинка. Так же необходимо дать название своему рисунку.



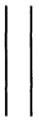





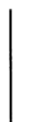

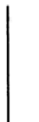
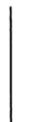
















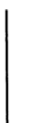



Субтест 2. «Завершение фигуры».

Предложите ребенку дорисовать незаконченные фигуры и придумать название к каждому рисунку.

1. 	2. 
3. 	4. 
5. 	6. 
7. 	8. 
9. 	10. 

Субтест 3. «Повторяющиеся линии».

Предложите ребенку нарисовать какой-либо (не повторяющийся) рисунок, в основе которого пара прямых линий и придумать интересное название для каждого рисунка.

1. 	2. 	3. 	4. 	5. 	6. 
7. 	8. 	9. 	10. 	11. 	12. 
13. 	14. 	15. 	16. 	17. 	18. 
19. 	20. 	21. 	22. 	23. 	24. 
25. 	26. 	27. 	28. 	29. 	30. 

Обработка результатов осуществляется по показателям.

«Беглость» – характеризует творческую продуктивность человека. Оценивается субтесте «Завершите фигуры» и субтесте «Повторяющиеся линии» в соответствии со следующими правилами:

1. Для оценки необходимо подсчитать общее количество ответов (рисунков), данных тестируемым.
2. При подсчете показателя учитываются только адекватные ответы.

Если рисунок из-за своей неадекватности не получает балл по

«беглости», то он исключается из всех дальнейших подсчетов.

Неадекватными признаются следующие рисунки:

- рисунки, при создании которых предложенный стимул (незаконченный рисунок или пара линий) не был использован как составная часть изображения.
- рисунки, представляющие собой бессмысленные абстракции, имеющие бессмысленное название.
- осмысленные, но повторяющиеся несколько раз рисунки считаются за один ответ.

3. Если две (или более) незаконченных фигур в субтесте «Завершите фигуры» использованы при создании одной картинке, то начисляется количество баллов соответствующее числу используемых фигур, так как это необычный ответ.

4. Если две (или более) пары параллельных линий в субтесте «Повторяющиеся линии» использованы при создании одной картинке, то начисляется только один балл, так как выражена одна идея.

«Оригинальность» – характеризует своеобразие творческого мышления, уникальности, необычность (оригинальность) решения поставленной задачи, необычность употребления элементов. Показатель «оригинальности» подсчитывается по всем трем субтестам в соответствии с правилами:

1. Оценка за «оригинальность» основывается на статистической редкости ответа. Обычные, часто встречающиеся ответы оцениваются в 0 баллов, все остальные в 1 балл.
2. Оценке подлежит сам рисунок, а не его название.
3. Общая оценка за оригинальность получается в результате сложения оценок по всем рисункам.

Список ответов, подлежащие оценке в 0 баллов:

Примечание: Если в списке неоригинальных ответов приводится ответ «лицо человека» и соответствующая фигура превращена в лицо, то данный

рисунок получает 0 баллов, но если эта же незаконченная фигура превращена в усы или губы, которые затем становятся частью лица, то ответ оценивается в 1 балл.

Субтест «Нарисуйте картинку» – оценивается только тот предмет, который был нарисован на основе цветной приклеенной фигуры, а не сюжет в целом (рыба, туча, облако, цветок, яйцо, звери (целиком, туловище, морда), озеро, лицо или фигура человека).

Субтест «Завершение фигуры» – оцениваются незаконченные фигуры в соответствии с нумерацией:

1. цифра (цифры), буква (буквы), очки, лицо человека, птица (любая), яблоко.
2. буква (буквы), дерево или его детали, лицо или фигура человека, метелка, рогатка, цветок, цифра (цифры).
3. цифра (цифры), буква (буквы), звуковые волны (радиоволны), колесо (колеса), месяц (луна), лицо человека, парусный корабль, лодка, фрукт, ягоды.
4. буква (буквы), волны, змея, знак вопроса, лицо или фигура человека, птица, улитка (червяк, гусеница), хвост животного, хобот слона, цифра (цифры).
5. цифра (цифры), буква (буквы), губы, зонт, корабль, лодка, лицо человека, мяч (шар), посуда.
6. ваза, молния, гроза, ступень, лестница, буква (буквы), цифра (цифры).
7. цифра (цифры), буква (буквы), машина, ключ, молот, очки, серп, совок (ковш).
8. цифра (цифры), буква (буквы), девочка, женщина, лицо или фигура человека, платье, ракета, цветок.
9. цифра (цифры), буква (буквы), волны, горы, холмы, губы, уши животных.
10. цифра (цифры), буква (буквы), елка, дерево, сучья, клюв птицы,

лиса, лицо человека, мордочка животного.

Субтест «Повторяющиеся линии» – оценивается рисунок, в основе которого пара линий (книга, тетрадь, бытовая техника, гриб, дерево, дверь, дом, забор, карандаш, коробка, лицо или фигура человека, окно, мебель, посуда, ракета, цифры).

«Абстрактность названия» – выражает способность выделять главное, способность понимать суть проблемы, что связано с мыслительными процессами синтеза и обобщения. Этот показатель подсчитывается в субтестах «Нарисуйте картинку» и «Завершение фигуры». Оценка происходит по шкале от 0 до 3.

0 баллов: Очевидные названия, простые заголовки (наименования), констатирующие класс, к которому принадлежит нарисованный объект. Эти названия состоят из одного слова, например: «Сад», «Горы», «Булочка» и т.п.

1 балл: простые описательные названия, описывающие конкретные свойства нарисованных объектов, которые выражают лишь то, что мы видим на рисунке, либо описывают то, что человек, животное или предмет делают на рисунке, или из которых легко выводятся наименования класса, к которому относится объект – «Мурка» (кошка), «Летящая чайка», «Новогодняя елка», «Саяны» (горы), «Мальчик болеет» и т.п.

2 балла: образные описательные названия «Загадочная русалка», названия описывающие чувства, мысли «Давай поиграем».

3 балла: абстрактные, философские названия. Эти названия выражают суть рисунка, его глубинный смысл «Мой отзвук», «Зачем выходить от туда, куда ты вернешься вечером».

«Сопротивление замыканию» – отображает «способность длительное время оставаться открытым новизне и разнообразию идей, достаточно долго откладывать принятие окончательного решения для того, чтобы совершить мыслительный скачок и создать оригинальную идею». Подсчитывается только в субтесте «Завершение фигуры». Оценка от 0 до 2 баллов.

0 баллов: фигура замыкается самым быстрым и простым способом (с

помощью прямой или кривой линии, сплошной штриховки или закрашивания, буквы и цифры так же равно 0 баллов).

1 балл: решение превосходит простое замыкание фигуры. Тестируемый быстро и просто замыкает фигуру, но после дополняет ее деталями снаружи.

Примечание: если детали добавляются только внутри замкнутой фигуры, то ответ равен 0 баллов.

2 балла: стимульная фигура не замыкается вообще, оставаясь открытой частью рисунка или фигура замыкается с помощью сложной конфигурации. Два балла так же присваивается в случае, если стимульная фигура остается открытой частью закрытой фигуры. Буквы и цифры - соответственно 0 баллов.

«Разработанность» – отражает способность детально разрабатывать придуманные идеи. Оценивается во всех трех субтестах. Принципы оценки:

1. Один балл начисляется за каждую существенную деталь рисунка дополняющую исходную стимульную фигуру, при этом детали, относящиеся к одному и тому же классу, оцениваются только один раз, например, у цветка много лепестков – все лепестки считаем как одну деталь. Например: цветок имеет сердцевину (1 балл), 5 лепестков (+1 балл), стебель (+1 балл), два листочка (+1 балл), лепестки, сердцевина и листья заштрихованы (+1 балл) итого: 5 баллов за рисунок.

2. Если рисунок содержит несколько одинаковых предметов, то оценивается разработанность одного из них, начисляется еще один балл за идею нарисовать другие такие же предметы. Например: в саду может быть несколько одинаковых деревьев, в небе – одинаковые облака и т.п. По одному дополнительному баллу дается за каждую существенную деталь из цветков, деревьев, птиц и один балл за идею нарисовать таких же птиц, облака и т.п.

3. Если предметы повторяются, но каждый из них имеет отличительную деталь, то необходимо дать по одному баллу за каждую отличительную деталь. Например: цветов много, но у каждого свой цвет – по

одному новому баллу за каждый цвет.

4. Очень примитивные изображения с минимальной «разработанностью» оцениваются в 0 баллов.

«Тест – опросник родительского отношения к детям (ОРО)»

(А.Я Варга – В.В. Столин)

Вопросы теста.

1. Я всегда сочувствую своему ребенку.
2. Я считаю своим долгом знать все, что думает мой ребенок.
3. Я уважаю своего ребенка.
4. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.
5. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
6. Я испытываю к ребенку чувство расположения.
7. Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.
8. Мой ребенок часто неприятен мне.
9. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.
10. Бывают случаи, когда издевательское отношение к ребенку приносит ему большую пользу.
11. Я испытываю досаду по отношению к своему ребенку.
12. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.
13. Мне кажется, что дети потешаются над моим ребенком.
14. Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые, кроме презрения, ничего не стоят.
15. Для своего возраста мой ребенок немножко незрелый.
16. Мой ребенок ведет себя плохо специально, чтобы досадить мне.
17. Мой ребенок впитывает в себя все дурное как "губка".
18. Моего ребенка трудно научить хорошим манерам при всем старании.
19. Ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.

20. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.
21. Я принимаю участие в своем ребенке.
22. К моему ребенку "липнет" все дурное.
23. Мой ребенок не добьется успеха в жизни.
24. Когда в компании знакомых говорят о детях, мне немного стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как мне бы хотелось.
25. Я жалею своего ребенка.
26. Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, они кажутся мне взрослее и по поведению, и по суждениям.
27. Я с удовольствием провожу с ребенком все свое свободное время.
28. Я часто жалею о том, что мой ребенок растет и взрослеет, и с нежностью вспоминаю его маленьким
29. Я часто ловлю себя на враждебном отношении к ребенку.
30. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг всего того, что мне не удалось в жизни.
31. Родители должны приспосабливаться к ребенку, а не только требовать этого от него.
32. Я стараюсь выполнять все просьбы моего ребенка.
33. При принятии семейных решений следует учитывать мнение ребенка.
34. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.
35. В конфликте с ребенком я часто могу признать, что он по-своему прав.
36. Дети рано узнают, что родители могут ошибаться.
37. Я всегда считаюсь с ребенком.
38. Я испытываю к ребенку дружеские чувства.
39. Основная причина капризов моего ребенка - эгоизм, упрямство и лень.
40. Невозможно нормально отдохнуть, если проводить отпуск с

ребенком.

41. Самое главное, чтобы у ребенка было спокойное и беззаботное детство.

42. Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.

43. Я разделяю увлечения своего ребенка.

44. Мой ребенок может вывести из себя кого угодно.

45. Я понимаю огорчения своего ребенка.

46. Мой ребенок часто раздражает меня.

47. Воспитание ребенка - сплошная нервотрепка.

48. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.

49. Я не доверяю своему ребенку.

50. За строгое воспитание дети благодарят потом.

51. Иногда мне кажется, что ненавижу своего ребенка.

52. В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.

53. Я разделяю интересы своего ребенка.

54. Мой ребенок не в состоянии что-либо сделать самостоятельно, а если и сделает, то обязательно не так.

55. Мой ребенок вырастет не приспособленным к жизни.

56. Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.

57. Я тщательно слежу за состоянием здоровья моего ребенка.

58. Нередко я восхищаюсь своим ребенком.

59. Ребенок не должен иметь секретов от родителей.

60. Я не высокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю этого от него.

61. Очень желательно, чтобы ребенок дружил с теми детьми, которые нравятся его родителям.

Обработка результатов.

За каждый ответ «да» тестируемый получает 1 балл, а за каждый ответ «нет» — 0 баллов. Высокие баллы свидетельствуют о значительной

развитости указанных типов семейного воспитания, а низкие баллы – о том, что они сравнительно слабо развиты.

Каждому типу семейного воспитания соответствуют следующие вопросы теста-опросника:

- Принятие-отвержение: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 60;
- Кооперация: 6, 9, 21, 25, 31, 34, 35, 36;
- Симбиоз: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58;
- Авторитарная гиперсоциализация: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59;
- Инфантилизация: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

Высокие баллы по типу «принятие» (от 24 до 33) говорят о том, что у испытуемого выражено положительное отношение к ребенку. Взрослый принимает ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, одобряет его интересы, поддерживает планы, проводит с ним достаточно много времени и не жалеет об этом. Низкий балл по типу «отвержение» (от 0 до 8) говорит о том, что взрослый испытывает по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, ненависть. Такой взрослый считает ребенка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности и нередко третирует ребенка.

Высокие баллы по типу «кооперация» (от 7 до 8 баллов) – признак того, что взрослый проявляет искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивает способности ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу, старается быть на равных с ребенком. Низкий балл (от 1 до 2 баллов) говорит о том, что взрослый занимает по отношению к ребенку противоположную позицию.

Высокие баллы по типу «симбиоз» (от 6 до 7 баллов) – признак того, что взрослый не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, старается всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности. Низкий балл (от 1 до 2 баллов) говорит о том, что

взрослый, напротив, устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало о нем заботится.

Высокие баллы по типу «авторитарная гиперсоциализация» (от 6 до 7 баллов) показывают, что взрослый ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая строгие дисциплинарные рамки. Почти во всем он навязывает ребенку свою волю. Низкий балл по этой шкале (от 1 до 2 баллов) напротив, свидетельствуют о том, что контроль над действиями ребенка со стороны взрослого практически отсутствует. Это не очень хорошо для обучения и воспитания детей.

Высокие баллы по типу «инфантилизация» (от 7 до 8 баллов) – признак того, что взрослый считает ребенка маленьким неудачником и относится к нему как к несмышленому существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся такому взрослому несерьезными, и он игнорирует их. Низкий балл (от 1 до 2 баллов) напротив, свидетельствуют о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него.

«Психолого-педагогическое наблюдение за взаимоотношениями родителей и детей»

(в основе – диагностическая методика А.Я. Варга и В.В. Столина)

Вопросы теста.

1. Родитель часто проявляет сочувствие к своему ребенку.
2. Родитель всегда старается помочь своему ребенку.
3. Родителю кажется, что дети потешаются над его ребенком.
4. Родителю кажется его ребенок незрелым для своего возраста.
5. Родитель уверен в том, что его ребенок ведет себя плохо специально, чтобы досадить ему.
6. Родитель считает, что его ребенок впитывает в себя все дурное как "губка".
7. Родитель часто держит ребенка в жестких рамках.
8. Родитель проявляет жалость к своему ребенку.
9. Родитель часто проявляет враждебное отношение к ребенку.
10. Родитель способствует достижениям ребенка.
11. Родитель выполняет все просьбы его ребенка.
12. Родитель активно интересуется жизнью своего ребенка.
13. Родитель испытывает к ребенку дружеские чувства.
14. Родитель считает, что в его ребенке больше недостатков, чем достоинств.
15. Родитель разделяет интересы своего ребенка.
16. Родитель считает, что его ребенок не в состоянии что-либо сделать самостоятельно, а если и сделает, то обязательно не так.
17. Родителю нравится его ребенок таким, какой он есть.
18. Родитель тщательно следит за состоянием здоровья его ребенка.
19. Родитель часто восхищается своим ребенком.
20. Родителю хочется, чтобы его ребенок дружил с теми детьми,

которые нравятся ему нравятся.

Обработка результатов.

За каждый ответ «да» тестируемый получает 1 балл, а за каждый ответ «нет» – 0 баллов. В зависимости от количества положительных ответов выявляется степень выраженности определенного типа семейного воспитания.

Каждому типу семейного воспитания соответствуют следующие вопросы теста-опросника:

- Принятие-отвержение: 4, 5, 9, 13, 14, 15, 17,
- Кооперация: 2, 8, 12;
- Симбиоз: 1, 11, 19;
- Авторитарная гиперсоциализация: 7, 10, 18;
- Инфантилизация: 3, 6, 16, 20.

Доминирующий тип «принятие»/«кооперация». Родители принимают индивидуальность ребенка, развивают его активность, стараются выстраивать партнерские отношения, стремятся реализовать уравнительные отношения между собой и ребенком (оптимальный эмоциональный контакт). Для таких отношений характерна умеренная требовательность, строгость, контроль.

Доминирующий тип «симбиоз». Родители стараются полностью удовлетворить его потребности, однако многое запрещают, и тем самым лишают ребенка самостоятельности. Для отношений этих родителей характерен строгий контроль и высокая требовательность по отношению к ребенку.

Доминирующий тип «отвержение» говорит о том, что взрослый испытывает по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, ненависть. Такой взрослый считает ребенка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности и нередко третирует ребенка.

Доминирующий тип «авторитарная гиперсоциализация»/

«инфантилизация». В отношении родителя имеются стремления инфантилизировать ребенка, приписать ему личностную и социальную несостоятельность. Авторитарный стиль воспитания. Родители предъявляют повышенные требования к ребенку, уделяют ему не достаточно внимания. Родители проявляют излишнюю строгость по отношению к ребенку.

«Методические рекомендации для воспитателей групп старшего дошкольного возраста по организации совместной творческой деятельности детей, педагогов и родителей»

Совместная творческая деятельность – деятельность двух и более участников образовательного процесса (дети и взрослые) по решению образовательных задач. Характеризуется партнерской формой организации взаимодействия ребенка и взрослого и предполагает создание творческого продукта.

Для успешной организации совместной творческой деятельности детей, педагогов и родителей требуется соблюдение следующих правил:

- создание психолого-педагогических условий таких как: благоприятный тип семейного воспитания (принятие, кооперация), гармоничные взаимоотношения родителей с ребенком, способность родителей к взаимодействию с ребенком в процессе сотворческой деятельности, педагогическая грамотность родителей в сфере развития творческих способностей ребенка, развивающая предметно-пространственная среда, актуализирующая творческие способности и др. для творческой инициативы и активности ребенка в совместной творческой деятельности;
- соблюдение баланса творческой активности ребенка и взрослого;
- предложение со стороны взрослого создать творческую работу; записывание идей, образов ребенка; направление ребенка; оказание пассивной помощи в создании творческой работы, т.к. в большей степени должен быть активен ребенок;
- поощрение, инициация, поддержка со стороны взрослого творческой деятельности ребенка;

- ребенок как субъект взаимодействия в процессе совместной деятельности;

- использование открытых вопросов к ребенку, способствующих совместному поиску ответов, идей для создания творческой работы.

Для создания комплексного творческого продукта (с элементами художественного, музыкального, литературного и технического творчества) по методике С.А. Новоселова «Технология развития творчества детей» требуется, чтобы совместная творческая деятельность:

- была ритмической;

- включала в себя комбинирование фрагментов, отрывков, поэтических и визуальных образов известных стихов, сказок, песен, рисунков, фотографий и других литературных, музыкальных и художественных произведений;

- была связана с другими видами деятельности, например, учебной, дополнительным образованием, работой по дому, игровой или спортивной деятельностью и т.д., или «пересекалась» этими видами деятельности;

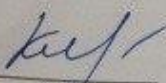
- включала в себя фантазирование, выдумывание новых ситуаций и сюжетов, связанных с образами известных литературных, художественных и музыкальных произведений, а также случайный перенос характеристик предметов этих произведений на предметы «пересекающих» наше творчество видов деятельности;

- завершалась «связыванием» найденных новых поэтических, визуальных и музыкальных образов с возникшим желанием изменить форму и предназначение известных предметов и явлений окружающего мира или желанием придумать новый предмет, соответствующий найденным образам.

ФИО Золотухина Ольга Сергеевна НОРМОКОНТРОЛЬ
Кафедра ТИ МОЕМИ
результаты проверки нормоконтроль пробег

Дата 9.06.17

Ответственный
нормоконтролер


(подпись)

Князева О.Ч.
(ФИО)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

о результатах проверки ВКР системой «Антиплагиат».

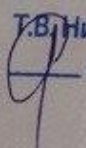
На основании контракта с ЗАО «Анти-Плагат» № 3/5-17 от 09.03.2017 года
«Обеспечение доступа к информации системы автоматизированной проверки
текстов «Антиплагиат»» 8 проверена работа студента УрГПУ

ФИО ВКР_2017 Золотухина_ОС
института/факультета ИПиПД получены следующие результаты:

Оригинальный текст составляет **65.62%**

Дата 09.06.2017

Ответственный
подразделения


Т.В. Никулина
подпись

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства

ОТЗЫВ
руководителя выпускной квалификационной работы

Тема: «Влияние детско-родительских отношений на развитие творческого потенциала детей старшего дошкольного возраста»

Студентки Золотухиной Ольги Сергеевны

Обучающейся по ОПОП 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры), программа магистратуры Менеджмент инновационной деятельности в учреждении образования

очной формы обучения

Золотухина Ольга Сергеевна проявила при подготовке выпускной квалификационной работы умение корректно формулировать и ставить задачи своей деятельности при выполнении выпускной квалификационной работы, анализировать, устанавливать приоритеты и методы решения поставленных задач.

В процессе написания ВРК студентка проявила такие личностные качества, как самостоятельность, ответственность, добросовестность, аккуратность.

Она продемонстрировала умение рационально планировать время выполнения работы, соблюдала график написания ВКР, консультировалась с руководителем, учитывала все замечания и рекомендации. Показала достаточный уровень работоспособности.

Содержание ВКР систематизировано: имеются выводы, отражающие основные положения параграфа, глав ВКР.

Автор продемонстрировала умение делать самостоятельные обоснованные и достоверные выводы из проделанной работы, умение пользоваться научной литературой профессиональной направленности.

Заключение соотнесено с задачами исследования, отражает основные выводы.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа студента Золотухиной Ольги Сергеевны соответствует требованиям, предъявляемым к квалификационной работе выпускника Института педагогики и психологии детства УрГПУ, и она рекомендуется к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР Новоселов Сергей Аркадьевич

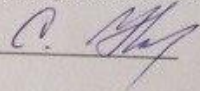
Должность директор института педагогики и психологии детства

Кафедра теории и методики обучения естествознанию, математике, информатике в период детства.

Уч. звание профессор

Уч. степень доктор педагогических наук

Подпись



Дата

30.05.2017